

KUNST UND JUGEND



1

1952

IN VERBINDUNG MIT DER FACHZEITSCHRIFT

DIE GESTALT



KUNST UND JUGEND

25. JAHR
JAN. 1952

HERAUSGEGEBEN VOM BUND DEUTSCHER KUNSTERZIEHER / FRANKFURT a. M.
SCHRIFTFLEITER: ERICH PARNITZKE / KIEL / HAMBURGER CHAUSSEE 207

Frau Gertrud Siecke, Hannover, Ferd.-Wallbrecht-Str. 15: Nordstadtrabauken und Kunstunterricht / Ludw. Ullmann, Osnabrück, Herderstr. 30: Malversuche der Kleinsten / Egon Ossig, Clausthal-Zellerfeld, Erzstr. 1: Unheimliche Geschichten / Herbert Klingst, Bückeburg, Schulstr. 3: Malen auf großem Format / Mater Johanna Mensing, Osnabrück, St. Angela: „Masken“ in Kl. 12 / Hans Hagemann, Hannover, Kerstingstr. 12: Unser Werkraum, ein Lebensnerv / Kurt Hoffmeister, Hannover, Beginenturm: Eine Ansprache / Dr. Ilse Hindenburg, Hannover, Rehbergstr. 3: Ausstellung in Hannover / Gottlieb Mordmüller,

Braunschweig, Schusterstr. 50: Lob der Monotype / Friedrich Schötter, Osnabrück, Hermannstr. 26: Kämpfende Hähne / Werner Volkert, Hildesheim, Struckmannstr. 11: Wechselnd wolzig bis heiter / Karl Otto (Oberbaurat a. D. - Direktor der Werkkunstschule Hannover), Hannover, Köbelingerstr. 21: Umweltgestaltung und Kunsterzieherausbildung / Erich Rhein, Hannover, Sallstr. 39: Traumfabrik / Georg Gerigk, Peine, Senator-Axthelm-Str. 21: Puppenspiel und Schule. / Berichte, Mitteilungen / Friedrich Schötter: Noch einmal „Formstudie“ und „schnelle Pinselstudien“ / Schrifttum.

DIE GESTALT

14. JAHR
JAN. 1952

HERAUSGEBER: HANS HERRMANN / MÜNCHEN 2 / WESTENRIEDER STRASSE 3

Dr. Hans Meyers, Darmstadt-Eberstadt, Darmstädter Str. 257: Begabung / Die Bilder / Hans Herrmann, München 2, Westenrieder Str. 3: Halbe Wahrheiten / Dr. Egon Kornmann, Zumikon

b. Zürich: Karl Scheffler zum Gedächtnis / Zitate aus Schefflers Werken.

Kunst und Jugend und Die Gestalt erscheinen vereint zweimonatlich. Jahresbezugspreis 10,90 DM (Porto einbegriffen), auch in Raten (Januar und Juli) zu 5,45 DM. Einzelheft 2 DM. Wenn der Bezug nicht zum 1. November gekündigt wird, gilt er als fortgesetzt. Bezugsanmeldungen, Einzahlungen und Anschriftenänderungen sind unmittelbar an den Verlag erbeten. Aloys Henn Verlag (Alleininhaber), 22a Ratingen bei Düsseldorf. Postscheck-Konto: Köln 3696. Bei Bankauftrag: Landeszentralbank Ratingen 337/76 oder Rhein-Ruhr-Bank Ratingen 200 709 oder Amts- und Sparkasse Ratingen Nr. 885.

Druck: A. Fromm K.-G. Verlag und Handelsdruckerei / Osnabrück, Breiter Gang 14.

story

DIE WELT ERZÄHLT

Im Jahre 1952 tritt *story* in ihre siebente Folge. Aus diesem festlichen Anlaß bieten wir unseren Lesern ein mit Sorgfalt zusammengestelltes Heft unter dem Titel:

7 Jahre story - 7 Meistererzählungen

Sie lesen eine neue Erzählung von

ERNST JÜNGER: Die Eberjagd

Weiter finden Sie in Deutschland bisher unveröffentlichte Beiträge von **D. H. Lawrence** und **William Faulkner**; neue Arbeiten von **H. de Montherlant** und **Ignazio Silone** und des verstorbenen **Klaus Mann** Meisternovelle vom Tode Ludwigs II.: „Das vergitterte Fenster“.

Zugleich beginnen wir mit einer neuen Reihe: Der Klassiker des Monats. Von Petronius und Heliodor bis Maupassant werden wir Ihnen jeden Monat aus dem unermesslichen Vorrat der Weltliteratur eine verschollene, vergessene Meistererzählung vorlegen.

story wird Ihnen im Jubiläumsjahr besondere literarische Überraschungen und Entdeckungen vermitteln: deshalb erneuern Sie Ihr Abonnement oder treten Sie nunmehr in unsere große Lesergemeinde ein.

Richten Sie Ihre Bestellung bitte an

STORY-VERLAG GMBH TÜBINGEN

IVER SORENSSEN

Volksgut im Zeichenunterricht

5. neubearbeitete Auflage 1951

74 Seiten mit 37 Abbildungen, kart. DM 3,60

„... Das kleine Werk, das jetzt in fünfter Auflage neubearbeitet erscheint, handelt von der Pflege des bildnerischen Gemeinschaftsgutes. Es packt also für den Zeichenunterricht dort an, wo wir für unseren gesamten Volksschulunterricht den Ansatz suchen sollten, nämlich bei der volkstümlichen Bildung. Iver Sørensen liefert dazu einen Beitrag, an dem man nicht vorbeigehen kann. Da er aus eigener Erfahrung schöpft, so weiß er sein Leitbild so trefflich zu belegen, daß damit sein Arbeitsweg für jeden Nachstrebenenden klar wird. Er zeigt aber weit mehr als einen methodischen Weg, er läßt die Haltung sichtbar werden, die zu einer neuen volkstümlichen Bildung führen kann.“

Westermanns Pädagogische Beiträge Nov. 1951.

„... Sympathisch berührt die schlichte, warmherzige Sprache. Die Bildbeispiele sind in ihrer Klarheit und Eindeutigkeit mit das Beste, was ich in kunsterzieherischen Büchern gefunden habe. Alle wesentlichen Probleme sind mit gründlicher Sachkenntnis und großer Liebe behandelt. Bei jedem Satz kann man aus ganzem Herzen ja sagen.“

Rektor Dr. Albert Stolpe, Kiel.

**VERLAG JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN OBB.**

**Wandschmuck für Schulen
Preiswerte Wechselrahmen
ALOYS HENN VERLAG RATINGEN**

ZUM NEUEN JAHR

Allen Lesern viel Glück im neuen Jahre! Dieses erste Heft des Jahrgangs 1952 soll in Hinblick auf die kommenden Wochen schon ein wenig Faschingslaune mitbringen und außerdem einen Einblick in die Arbeit des Landesverbandes Niedersachsen vermitteln. Den Holzschnitt des Umschlags überließ uns der Studierende des künstlerischen Lehramts, Hans Ulrich Buchwald, (Werkkunstschule Hannover). Alle Verse dieses Heftes schrieb unser Landsmann Wilhelm Busch. Möge das Vorhaben der Schriftleitung, die Landesverbände von Fall zu Fall zu Worte kommen zu lassen, ein echtes Gespräch einleiten!

*Nach diesem ermunterungsvollen Vermerke
Fahren wir fort im löblichen Werke.*

Der Landesverband Niedersachsen
I. A. Schötter

Gertrud Siecke

NORDSTADTRABAUEN UND KUNSTUNTERRICHT

SCHULALLTAG

*Doch ach! wie bald wird uns verhunzt
Die schöne Zeit naiver Kunst.*

Verzeihen Sie die folgende, ein wenig ketzerische Betrachtung über die Wirklichkeit unseres Volksschulalltags und verstehen Sie um so mehr den Mut von uns Laienkunsterziehern zum Trotz. Denn wir orientieren uns nicht an den in Heft 2, S. 46, kritisch zitierten „Landesvolksschul-Richtlinien 1950“, nach denen „geometrische Körper als Gebrauchsgegenstände für Schule und Haus“ gefertigt werden, sondern wir bemühen uns um eigene Wege.

Erste „Zeichenstunde“ in einer 1945 zerstörten, 1950 wiederaufgebauten Hannoverschen Volksschule:

51 Kinder im Alter von 9 bis 13 Jahren, aus verschiedenen Schulbezirken zu einer 4. gemischten Klasse gesammelt, sitzen sich beziehungslos und zum Teil argwöhnisch auf dem neuen Gruppengestühl gegenüber; hier: Jungen - dort: Mädchen, die einen mit erwartungsvoller Neugierde, mit bereits erprobter Schaffensfreude und Ausdrucksmöglichkeit, - die anderen, denen kaum Gelegenheit gegeben wurde, ihr inneres Erleben durch bildhaftes Tun zu äußern, mit gestauten Spannungen, die sich nun in Form unbeherrschten Tobens und Schwatzens entladen.

Während ich mich bemühe, die ziellose Geschäftigkeit in planvolles Tun umzuwandeln, schwirren durch mein gequältes Junglehrerinnengehirn die wohlklingenden schulreformerischen Vokabeln wie: Koedukation, Differenzierung, „Organisation eines lebendigen menschlichen Mikrokosmos“, „Respekt vor der kindlichen Persönlichkeit und Sorge um ihre harmonische Entfaltung.“

Es klopft! Der erste Vater: „Sie, junge Frau, damit Sie es wissen, meiner tut's bloß mit Kloppe!“ - Der zweite Vater - sogenannter Stiefvater und Wohnlaubenbesitzer -: „Frollein, tun Sie man lieber rechnen als malen. Geld für die Farben hab' ich auch nich.“ - Der dritte Vater - Elternbeiratsvorsitzender -: „Erlauben Sie mir, auf Ihre gestrigen Ausführungen bei dem anregenden Elternbegrüßungsabend einzugehen. Sehr fein, was Sie

da über die Ziele der musischen Erziehung sagten. Beachtlich scheint mir auch die notwendige Verlagerung der ‚theoretischen Funktion‘ des abendländischen Menschen zugunsten der ‚ästhetischen Funktion‘, die der von Ihnen erwähnte Schweizer Denker verlangt. Aber - wir Eltern der Ostern umzuschulenden Kinder stellen Leistungsansprüche und verlangen Verstandeschulung.“

Daß seine Forderung schon an meine Vorgänger gestellt wurde, beweist der nun folgende Überblick über den bildnerischen Leistungsstand meiner zusammengewürfelten Schar: Auf den Tischen liegen einerseits klare, mit geschulter Beobachtungsgabe und schreibzeichnerischer Stilsicherheit dargestellte Gebilde: Blumen, Bäume, Früchte. Vögel und Insekten umgeben in anmutvoller Eintracht den säuberlich gezeichneten Frühlingsblütenkranz. Andererseits: Machwerke, die an Erwachsenenprodukten orientiert sind und deren bluffende Wirkung mit gestaltungsfremden Hilfsmitteln wie Abmalen und Durchpausen erreicht ist. Diese unkindlichen Kopien in ihrer erschreckenden inhaltlichen Leere und Formenstarrheit lassen erkennen, wie sehr bereits die Phantasie und damit der gestalterische Trieb zugeschlachtet sind.

ECHTER BILDANLASS

Der Freitagnachmittag wird zu unserem „Maltag“ ernannt, an dem wir ohne drückenden Tornister und in der Sonntagsvorfreude zur Schule kommen dürfen. Das Morgenstern-Lied von der Mutter Sonne wird unser einleitendes „Mal-Lied“: „Tu auf dein Herz wie ein Becherlein, denn ich will leuchten auch dort hinein! Tu auf dein Herzlein, liebes Kind, daß wir ein Licht beisammen sind.“ Das Sichöffnen des kindlichen Gemütes und die eigene psychische Ausstrahlung schaffen eine Atmosphäre, die die Kinder neu belebt. Lebendige Bildstoffe finden sich genügend, vor allem bei den Erlebnissen der Klassengemeinschaft. Wir tollen in der

Eilenriede, begrüßen die Zoobabies, wandern nach dem Kloster Marienwerder, sehen uns auf dem Wirtschaftshof der Domäne um. Am 1. Mai fahren wir zum Teil als Hexen verkleidet in den Harz und imitieren tobend die Walpurgisnacht. Bei der abendlichen Heimfahrt braust ein hell-erleuchteter D-Zug an unserer Straßenkreuzung vorbei.



„Moorhexe“, Mädchen, 9 Jahre

Diese Erlebnisse zwingen uns geradezu am nächsten Tage zum bildnerischen Ausdruck. Da lassen nun einige Kinder dämonische Hexen durch die Luft reiten, andere wieder fangen das Expressive der brausenden Lokomotive ein. Aber nicht nur die Bildstoffe, die wir durch das Sehen unmittelbar in uns aufnehmen, sind Inhalt unserer Gestaltungen, auch die indirekt zu erlebenden geben uns Anstoß zum Schaffen. Die Kinder werden aufgeschlossen durch das Hören und Nachgestalten einiger Märchen von Andersen und Volkmann-Leander, die den meisten von ihnen inhaltlich neu sind. Beim Gestalten der unbekannten Kunstmärchen befreien sich die Kinder merkbar von den üblichen Märchenbuchvorstellungen.

Die Fülle alten und neuen Liedgutes wird Ausgangspunkt für eine Arbeit der gesamten Klasse. Jedes Kind liefert sein bestes Blatt in einen jahreszeitlich geordneten Liederkalender, der am Schluß des Jahres „richtig gebunden“ wird. Die Geschichten des Alten Testaments, dessen Stoff den Kindern häufig fremd bleibt und dessen Wiedergabe ihnen große Schwierigkeiten macht, brauchen nun nicht mehr „gelernt“ zu werden, sondern dürfen „gemalt“ werden. Bei der bildhaften Verwirklichung des Stoffes ringen meine Kinder um die Formung ihrer Bewußtseinsinhalte und begreifen nun, was sie gestaltend erleben. Aus einer Sammlung dieser Nacherzählungen entsteht im Laufe des Jahres eine kindgemäße Bilderbibel. Die Auswahl treffen die Schüler selbst und versehen das auf Photokarton aufgezeichnete Bild mit einem inhaltlich passenden Spruch.

DAS FORMEN

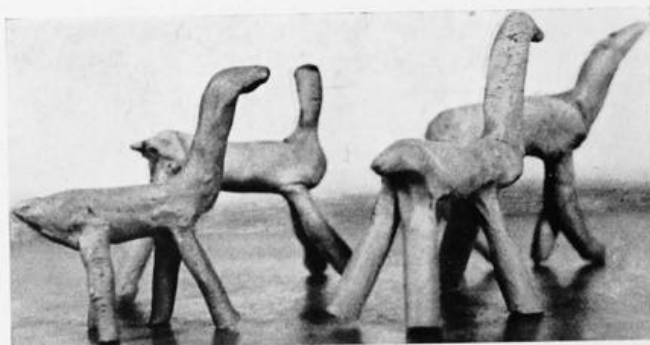
Was aber machen unsere Außenseiter mit den stakigen, unsauberen Handschriften, die mit ihren verkrampten Händen keine Malereien zustandebekommen? Was machen die Tunichtgute der Klasse, die die Kameraden unvermutet anstoßen, den Mädchen beim Forttragen des Malwassers rasch das Bein stellen, die „keine Lusten“ zum langweiligen Pinseln haben? Um diese neun Jungen, die sich wegen ihrer mangelnden Allgemeinleistung und ihres rüpelhaften Betragens außerhalb der Klassengemeinschaft fühlen, muß ich mich einmal besonders kümmern.

Zum kommenden Freitag wird Ton besorgt, zwei Kunstfaserplatten werden über die Arbeitstische gelegt, und nach Schluß der allgemeinen Malstunde bleibe ich mit meinen Trabanten zusammen. Ich setze mich mitten unter sie und mache mit. Wir fühlen die Tonmasse in den Händen, spüren, wie sie unserem formenden Willen gehorcht. Wir reiben die Klumpen zur Kugel, rollen sie zur Walze, legen Kreise, Spiralen und Schlangenlinien. Das Fingerspitzengefühl entwickelt sich zu einer sicheren Hilfe. Die Freude an den neuen Gebilden erwacht, und mit ihr stellen sich wie von selbst Fleiß und Ausdauer ein. Meine Jungen, denen das Sitzfleisch zum sorgfältigen Schreiben fehlt, merken gar nicht, wie die Zeit vergeht, die Backen glühen. Noch behalten wir unser „Werkstattgeheimnis“ für uns und verraten nichts von unserer Kunst. Aber meine Former rücken zusehends in den Brennpunkt der allgemeinen Neugierde.

Am nächsten Freitag nach dem Unterricht entstehen nun Hirsche in archaisch anmutender Form. Die gelungenen Ergebnisse liegen am nächsten Morgen zur Begutachtung auf der Platte unseres Sandkastens. Die „Ahs“ und „Ohs“ der Kameraden schwellen unseren Jungen die Brust. Sie heißen nun auch nicht mehr die „Rabauken“, sondern „unsere Former“. Ihr Können darf durch selbständiges Versuchen während der allgemeinen Malstunde ungestört wachsen.

Dann entstehen durch Flachdrücken des Tons und Formung der Begrenzungslinien Flachreliefs. Eins der zuschauenden Mädels meint, daß diese Tiergebilde genau so schön aussähen wie Till Eulenspiegels Meerkatzen, und das will was heißen! Unsere Former erproben ferner die Möglichkeiten der vollplastischen Formen. Die Arbeit an Schwänen, deren lange Hälse immer wieder abbröckeln, lehren die Kinder die durch das Material bedingte Beschränkung auf die kompakte Form. Diesen Grundsatz beachten sie auch bei der Gestaltung einer Schäfergruppe.

Am Ende des Schuljahres formen meine Jungen hochbeinige Rehe. Zwischen der Arbeit an den Hirschen und der an den Rehen liegt eine lange Zeit des Versuchs. Dabei haben unsere Außenseiter gelernt, gute Mitarbeiter zu sein. Ihr Selbstgefühl ist durch das Gelingen der Arbeit und die Anerkennung der Klasse gehoben worden. Wie strahlen meine Former, als ich mit ihnen ins Landesmuseum gehe, wo wir uns an den bezaubernden Kleinplastiken Renée Sintenis' erfreuen und herzlich über August Gauls „gehenden, trabenden, auskeilenden und sich wälzenden Esel“ lachen. Unser Klassenkürken meint treuherzig: „Wenn man selber schon so etwas gemacht hat, dann sieht man aber doch ein, daß die ‚richtigen Künstler‘ eine Menge können!“ - Das ist der kindliche Ausdruck der Ehrfurcht vor dem Werk der großen Kunst.



MALVERSUCHE DER KLEINSTEN IM KINDERGARTEN UND IN DER GRUNDSCHULE



Oberes Bild: „Blumen am Fenster“, Mädchen, 8 Jahre
Unteres Bild: „Das bunte Riesenrad“, Mädchen, 9 Jahre

*Den größten Ruhm wird der verdienen,
Der Farben kauft und malt mit ihnen.*

Angeregt durch eine Ausstellung ausländischer Kinder-malereien (besprochen von Prof. Straßner, Heft 5/51, Seite 93), erschien es mir sinnvoll, Kinder in ähnlicher Art gestalten zu lassen. Also kaufte ich Pulverfarben und Leim als Bindemittel, besorgte Borstenpinsel und ließ die Kinder auf der Rückseite alter Tapetenrollen malen. Der Versuch wurde im Kindergarten und in den Grundschulklassen einer Osnabrücker Volksschule durchgeführt. (Die Schule weist in der Stadt den höchsten Prozentsatz an Übergängen zur Hilfsschule, den wohl geringsten an Übergängen zur höheren Schule auf.) Gemalt wurde im Klassenverband und in kleineren Gruppen (Kursen). Die Farben wurden mit den Kindern malfertig hergerichtet und ihnen dann zur freien Verfügung überlassen. Die Ergebnisse übertrafen alle meine Erwartungen. Dazu fiel mir mancherlei auf:

Alle Kinder des ersten Schuljahres, die ich einige Monate nach Schulbeginn nach Lust und Laune arbeiten ließ, verwandten den Pinsel wie einen Stift und „zeichneten“ mit ihm umrißhaft, kleinformig und häufig mit der gleichen Farbe, obwohl mehrere zur Auswahl standen. Ferner wurden, wenn nicht Schwarz, vorwiegend dunkle Farben gewählt. Malversuche im Kindergarten dagegen ergaben ein völlig anderes Bild: Ein vierjähriges Mädchen wollte eine Wiese mit bunten Blumen malen. Sie setzte unbekümmert erst rote kurze Striche in Reihen nebeneinander, fügte dann gelbe, blaue und schließlich noch grüne Striche ein. Hernach bezeichnete es die grünen Striche als Gras und die übrigen als Blumen. – Die Symbolik ist denkbar einfach, trotzdem oder gerade deshalb gibt dieses Blatt reichen Aufschluß über die Eigenart kindlicher Bildaussage. Es belegt das Verhältnis des Kindes zur Farbe. Zuerst malt es die farbtintensiven Blumen und beginnt dabei mit den roten, zuletzt das Gras. Während nur eine Richtung wiedergegeben wird (Blumen und Gras stehen aufrecht), werden vier Farben sinnvoll als Benennung verwandt. Nicht minder eindeutig zeigten die Arbeiten der Fünf- bis Sechsjährigen, welchen entscheidenden Charakterisierungswert Farben für ein Kind haben. Dazu waren alle Ergebnisse unbekümmert großformig und häufig nicht umrißhaft, sondern flächig.

Nicht die Arbeiten der Schulanfänger, sondern die der Vorschulkinder verkörpern die kindgemäße Form farbiger Aussage. Warum? Ich sehe den Grund darin, daß der erste Schreib- und Leseunterricht das Kind bis zur Grenze des Möglichen zwingt, feinste lineare Richtungsunterschiede sehen und wiedergeben zu lernen. Da liegt die Ursache, daß Schulanfänger plötzlich vornehmlich „zeichnen“. Eine Unterrichtsführung, die glaubt, einer vermeintlichen Vorliebe der Kinder für eine zeichnerische Form der Aussage entgegenkommen zu müssen und ihre Ziele vornehmlich in einer Differenzierung und Klärung zeichnerisch gefaßter Gestaltsymbole sieht, geht auf die stärksten Seiten innerhalb der kindlichen Aussagemöglichkeiten nicht ein. Sinnvoller, vom Blickwinkel musischer Erziehung gesehen, dürfte es sein, zu versuchen, die unbefangene Freude am farbigen Gestalten, wie sie das Vorschulkind noch hat, vor ihrem gänzlichen Verschüttetwerden zu bewahren. Ich habe das in den Grundschulklassen zu erreichen versucht und kam nach einigen Anläufen auch zu dem Erfolg, daß die Freude der Kinder an der Farbe wieder eine ihr gemäße Form der Aussage fand.

Noch ein Weiteres lassen die bisherigen Arbeitsergebnisse erkennen. Die Art der formalen Aussage hing in allen Fällen, im Kindergarten wie in der Grundschule, im hohen Maße von den verwandten Gestaltungsmitteln ab. Um das sicher feststellen zu können, ließ ich zwischendurch auch „zeichnen“. Dabei ergab sich, daß die kindliche Gestaltsymbolik merkbare Unterschiede aufwies, je nachdem, ob graphische Mittel (Stift, Griffel, Feder) oder vermalbare Farben zur Verfügung standen. Die beschriebene Darstellung der farbigen Blumenwiese des vierjährigen Mädchens würde kaum noch lesbar sein, wenn man nur die linearen Elemente dieser Bild-



symbolik berücksichtigte. Die Farbe ist hier entscheidender Bedeutungsträger. Das erkannte ich, nachdem ich das gleiche Kind eine Blumenwiese hatte „zeichnen“ lassen. Folgerichtig erschienen die Blumen jetzt als Kreis auf einem Strich und hoben sich so von dem wie beim vorigen Bild wiedergegebenen Gras ab. Was dieses Beispiel erwies, belegten entwickeltere Kinderarbeiten noch eindeutiger: farbige und lineare kindliche Bildaussage haben eigene Aufbaugesetze. Die farbige Aussage lebt wesentlich von Farbunterscheidungen, die zeichnerische wird lesbar durch eine differenziertere Wiedergabe von Richtungsqualitäten. Diese Eigengesetzlichkeiten sollten nicht unbeachtet bleiben. Die dargelegten Zusammenhänge zeigen nämlich, daß die kolorierende Tönung eines zeichnerisch entwickelten Gestaltschemas niemals farbige Gestaltung im eigentlichen Sinn sein kann. Auch nach dem Kolorieren bleibt es *Zeichnung* und hat als solche seinen Wert. Er wird aber fragwürdig, wenn das Kolorieren mit dem Anspruch auftritt, die kindliche Weise farbigen Gestaltens schlechthin zu sein.



„Meine Platznachbarin“, Mädchen, 10 Jahre

UND WAS ICH DABEI LERNT

Farbige Gestaltungen im echten Sinn ergeben sich allein aus der schrittweisen Entwicklung farbig gemeinter Gestaltsymbole, aus einer Folge von Bildaussagen, bei denen Farbe nicht Zusatz ist, sondern unauswechselbarer Bestandteil. Eine knappe Vorzeichnung (am besten mit Kreide) steht solchem farbigen Gestalten nicht im Wege, vor allem dann nicht, wenn die Kinder sich erst einmal freigemalt haben. Als Ausgangspunkt wichtig sind Bildthemen, die zu einer farbigen Aussage geradezu zwingen. Dabei läßt sich an ein visuelles Farberleben anknüpfen (z. B. Anschlagssäule, der Zeitungskiosk, Blumen vor farbigem Hintergrund, ein Kind mit starkfarbiger Kleidung, Maskerade, Kirmes) oder eine expressive Verwendung der Farbe herausfordern (ein Gespenst, der Teufel, Gewitter usw.).

Wird so verfahren, ergibt sich ein Verlangen nach Differenzierung der Gegenstandsfarben von selbst. Die Anforderung, einmal so viele Farbtöne zu ermischen, wie möglich, führt über ein spielerisches Tun, das so recht auf die kindliche Entdeckerfreude eingeht, zu einer reicheren Farbskala.

Kinder geben nur wieder, was ihnen wesentlich ist. Der Hintergrund wird in der Regel nicht mitbeurteilt. Es lassen sich aber ohne Zwang auch „zugemalte“ Bilder erreichen. Der Nachthimmel z. B. wird gern farbflächig wiedergegeben. Bei Darstellungen im Zimmer erscheint bei Zehnjährigen fast immer die Wand im Hintergrund.

Ein „zugemaltes“ Bild stellt besondere Anforderungen. Wo Farbe neben Farbe tritt, hängt es von den Nebenfärbungen ab, ob sich eine Farbfläche deutlich abhebt. Nicht alle Kinder beachten das von vornherein. Nachdem sie es aber erst einmal falsch gemacht haben, finden sie diese Gesetzmäßigkeit von selbst. Sehr heilsam wirken da Reißarbeiten mit farbigem Papier auf farbigem Grund. Bei einer Besprechung von Kinderarbeiten durch die Klasse (4. Schuljahr) machten mich Abänderungsvorschläge stutzig, die nicht auf eine bessere Kontrastierung der Farben hinzielten, sondern auf ein Auswiegen der Farbtintensitäten durch Dämpfen von herausfallenden Tönen. Äußerungen wie: „Da müßte noch eine Blume hin“ ließen weiterhin erkennen, daß aufgeschlossene Zehnjährige den Bildraum nicht wahllos ausfüllen.

Es ist sicher falsch, Kinder durch ein „Ihr müßt es so machen“ zu einer Darstellungsform zu zwingen. Immer gerecht scheint mir aber ein Vorgehen, das durch eine zielstrebige Aufgabenstellung die Kinder schrittweise in die Aussagemöglichkeiten der Farbe hineinwachsen läßt. Die Farbe ist ein dem Kind durchaus gemäßes Aussage-mittel, und wenn gerade die eigenständigsten der entwickelten Kinderarbeiten trotz mancher Unterschiede doch spürbar an frühe Miniaturen oder an romanische Bildteppiche erinnern, so legt das zumindest nahe, daß hier etwas nach einer inneren Gesetzmäßigkeit gewachsen und nicht im Treibhaus gezogen ist. - Man soll Kinder nicht unterschätzen.

Egon Ossig

UNHEIMLICHE GESCHICHTEN

*Schon wartet an des Hauses Schlotte
Der Unterwelt geschwänzter Bote.*

Ohne das Formale zu unterschätzen, bestimmen mich zur Wahl meiner Aufgaben vornehmlich die Gegebenheiten des täglichen Lebens. Die Abbildungen, die Ergebnisse eines für alle Klassen verbindlichen Themas der Robert-Koch-Schule unserer kleinen Harzer Bergstadt vorweisen, sollen von der lebendigen Vorstellung und Ausdrucksfähigkeit von Schülern zeugen.

An unserer Schule sind 40 Prozent Flüchtlinge. Noch sehen sich ihre Eltern oft als die Heimatlosen an. Doch wo man mit eigenem Wertgefühl schaffen darf, sich in eine Gemeinschaft eingefügt empfindet und mit dem Lebensraum so vertraut wird, daß er einem ans Herz wächst, da sollte sich dieser Gedanke verwischen lassen. Diese Erkenntnis bringt mich zu zeitweiser Beschäftigung mit der Heimatsage. Ich nehme mir das Recht, auch meine Schüler und Schülerinnen dafür zu interessieren. Zudem erschien mir dieser Aufgabenkreis im gegebenen Falle auch in formaler Hinsicht als richtig: Meine Schüler beherrschten vornehmlich die zeich-

nerische Ausdrucksweise, die mit der Linie umreißt und die umrissene Fläche ausfüllt. Ich wollte sie nun zu einer bewußten Variation des Striches veranlassen. Die ungreifbaren Spukgestalten der Harzlandschaft schienen wie ersonnen, einen persönlichen Duktus der Federzeichnung mit starker Ausdruckskraft anzuregen.

Mit feinen und groben Federn, Pinsel und Quellstift konnte gezeichnet, jedes Werkzeug mußte aber jeweils an der rechten Stelle verwendet werden. Versuche auf Skizzenpapier waren erlaubt. Die Ergebnisse wurden allen Klassen zu gegenseitiger Anregung zugänglich gemacht. Wenn dabei die Eigenwüchsigkeit der Handschrift gelobt wurde, so entstand doch keinesfalls der Eindruck, daß der Wert einer Arbeit auf einem „Anders-um-jeden-Preis“ beruhe. Jeder Zeichner mußte sich dessen bewußt sein, daß er keine Manier nachzuahmen, sondern nach Vermögen jeden Strich sinnvoll zu wählen habe. Als die Schüler ihre Zeichnungen beendeten hatten, wurden ihnen Werke Kubins, der Kollwitz, Hegenbarths u. a. gezeigt. Ein Verständnis für diese Blätter brauchte nicht mehr angebahnt zu werden. Gespräche konnten sich dem inneren Gehalt zuwenden.

Die Zeichnungen der Kinder ergaben sinnfällig, wie stark die bildnerische Form durch die Individualität bestimmt wird. Ein zwölfjähriges Mädchen zeichnet den Bergmann am Wege in dunklen Flächen und festem Umriß. Er ist das lebendig Greifbare. Ihn umgeben die konturlos gegebenen Fellkatzen. Sie starren gespenstisch. Die waagerechte Strichelung des Umgrundes gibt die flimmernde Nacht, deren Schrecken man ausgesetzt bleibt. Der altersgleiche Junge nimmt die spitze Feder, sie gibt den präzisen Strich. Und wenn das Spukgesindel mautzend springt mit den bewehrten Pfoten, wenn alles tobt und in Bewegung ist, dann steht der Mann mit erhobenem Knüppel und wehrt sich bis zum letzten Atemzug. Den Dreizehnjährigen ist der Raum bedeutsam. Im vagen Mondlicht schrägen am Standplatz die Berge auf. Gleich Baumschatten erscheinen die Wesen ohne Kopf, im Dunkel aber schimmern sie mondfahl. Die Vierzehnjährige zeichnet dickköpfige Zwerge, dekorativ wie der Waldboden mit seinen Beeren, Stücken und Gräsern. Lustige Kerle sind sie und immer tätig. Appliziert wie ein Flickerteppich wirkt das Ganze. Ebenfalls in der Mittelstufe entstehen Blätter mit Irrlichtern. Ein Mädchen bringt die Zone des Geschehens mit der Redisfeder, das Dahinter mit dünnen Strichen. Die Puppengesellschaft der Irrlichter springt so ungetüm, daß der Schäfer mit blassem Gesicht und großen Augen aus dem Türspalt seines Karrens schaut. Anders der Junge: seine Irrlichter sind in ihrem Element mutwilligen Foppens. Unsicher, aber beherzt tappt der Schäfer auf sie zu. Wichtig ist hier der weite Raum, in dem Bergkette hinter Bergkette erscheint. Verschiedenartige Strichlagen ergeben diesen Eindruck. Die Primaner können sich nicht mehr die Zeit nehmen zu so

liebervoller Kleinarbeit. So verwirklicht die schnelle Pinselzeichnung ihre Vorstellung: Weiße Hexe vor schwarzem Grund, schwarzer Teufel vor heller Wand, Landschaftsdekoration mit symbolischer Maske, Trugbild gespenstischer Welt. - Unheimliche Geschichten.



Illustrative Einkleiste eines 11jährigen Jungen

Herbert Klingst MALEN AUF GROSSEM FORMAT

EINE BEGRÜNDUNG

*Die Propertät ist sehr zu schätzen,
Doch kann sie manches nicht ersetzen.*

Ich berichte von dem, was in anderthalb Jahren unternommen wurde, um das Malen auf größeren Formaten (DIN A 3 und 2) an der Unterstufe einer Knabenmittelschule einzuführen.

Unter meinen Jungen der fünften, sechsten und siebten Klassen füllten nur einfache, kräftige Naturen selbst ein kleines Format so, daß eine gesättigte Spannung zwischen Zeichnung und Fläche entstand, - meist schwammen verkümmerte Figuren ängstlich auf dem Papier herum oder waren gedanklich zusammenaddiert. Um diesen Zustand psychologisch zu überwinden, erklärte ich, daß es zunächst gar nicht auf „Schönzeichnen“ und Zensuren ankäme. Wir begannen auf dem üblichen Format DIN A 4 mit voraussetzungslosen Kritzeleien und Formerfindungen in Blei, Schreibtusche oder Buntpapier. Diesen Lockerungsübungen folgten, um die Scheu vor der Darstellung des Menschen nicht zu bestärken, erzählende Themen, deren Inhalt gleichfalls zur graphischen Bewegtheit reizte (z. B. Vogelscheuche in Sturm und Regen, Riese reißt einen Baum aus, Kopf des Bärenhäuters). Unmerklich wurde dabei die Größe der Figuren so gesteigert, daß sie das Format von selbst sprengten.

Wenn wir vom Kleinformat wegstrebten, so sollte damit der Wert feiner oder geduldiger Arbeiten nicht angezweifelt werden. Die in Leseentfernung aus Handgelenk und Fingerspitzen fließende Zeichnung hat ihr eigenes Recht und ist die bevorzugte Ausdrucksform bestimmter Charaktere. Für die Mehrzahl bedeutet sie aber eine abliegende Form der Differenzierung; denn der zeichnerischen Urwüchsigkeit wird die Lebenskraft gebrochen und den häufigen expressiven oder koloristischen Qualitäten wird keine Möglichkeit zur Entfaltung geboten. Vor allem kann eine Erziehung zur Farbe und eine Entwicklung großschriftiger, graphischer Dynamik nicht ohne Beurteilung des genügend ausgedehnten Farbtecks aus wechselnder Entfernung und ohne Freiheit für die Betätigung des ganzen Armes erfolgen. Da beim Sitzen für ein Arbeiten auf großem Format das



Mädchen, 12 Jahre



Expressive Arbeit eines Elfjährigen

Gesichtsfeld zu klein bleibt, stellte ich frei, im Stehen zu malen. Wir halfen uns häufig damit, daß wir das Bild zur Kontrolle mit ausgestreckten Armen vor die Augen hoben oder vor die Füße auf den Fußboden legten. Der Gewinn beim großen Format lag in der ruhigen Flächigkeit und einfachen Dichte eines bewältigten Bildganzen. Die Großformigkeit ist geeignet, allgemeine Energien nicht nur für die Kunsterziehung, sondern für die Gesamtentwicklung des Kindes einzusetzen. Wir malen daher nicht für Ausstellungen - wie man meinen könnte -; wenn wir uns aber nebenbei die Wand erobern, soll das recht sein, denn auch die Augenfreude und der Anreiz, im Wechselrahmen zu erscheinen, sind Glieder in dieser Kette.

DAS MATERIAL

*Er liebte keine Zeitverschwendung
und falsche Farbestoffverwendung.*

Sobald alle Kinder Farbkästen und Deckweiß besaßen (Deckfarben wurden vorgeschlagen), beschaffte ich fünfzig Borstenpinsel, die zusätzlich zu den eigenen Haarpinseln in jeder Stunde ausgeliehen wurden. Dieses Geschäft ging bei verschieden starker Abnutzung der Pinsel nicht ohne Unruhe vorüber; daher strebe ich zukünftig an, daß jedes Kind seinen eigenen Borstenpinsel („Strichzieher“ Nr. 10 oder 12) besitzt. Dieser ist, um genügend Farbe zu greifen und größere Flächen schnell zu bedecken, unentbehrlich, auch ist die breite, farbige Linie und Ornamentierung eine der ersten Möglichkeiten der Farbdifferenzierung, die das Kind selbstständig findet. Haarpinsel blieben daneben für Einzelheiten oder besondere Aufgaben in Gebrauch; einige Kinder bevorzugten sie weiterhin - darin bestand kein Zwang.

Die Papierfrage löste sich sehr schnell durch Einführung des sogenannten „Zeichenschrenz“: eines grautonigen, leicht rauen Papiers, das nicht soviel Farbe frißt wie die meisten Packpapiere und nur halb soviel kostet wie das übliche Papier vom Zeichenblock. Obwohl Schrenz gewöhnlich für Kohle und Kreide gebraucht wird, wellt es sich beim Anfeuchten nur unerheblich und glättet sich wieder aus. Angenehm ist, daß der graue Grund die Farben nicht so überblendet wie ein weißer und deshalb auf größere Strecken unbemalt bleiben kann. Bei wässrigem, lasierendem Auftrag werden die Farben gebrochen und wirken bisweilen stumpf und müde. In unserer Malweise erwies sich das nicht als störend. Schrenz wird in einzelnen Bogen zu etwa DIN A 2 (430x610 mm) geliefert und läßt sich mit wenigen Schnitten halbieren

und vierteln. Um den Farbverbrauch in Grenzen zu halten, gingen wir nur gelegentlich über das Format DIN A 3 hinaus. Beim Malen mit Borstenpinsel empfiehlt es sich aber, nicht darunter zu gehen, da sich sonst die Pinselbewegung nicht auslaufen kann und die kräftige Pinselspur zu plump wirkt. Obwohl wir unser Format erst allmählich steigerten, ist es bei geeigneten Aufgaben durchaus möglich, von Anfang an große Flächen zu bewältigen.

Die Beschaffung von Zusatzfarben, die sich mit den Farben des Malkastens vermischen lassen, konnte noch nicht befriedigend gelöst werden. Tempera- und Deckfarben in Tuben und Gläsern sind zu kostspielig, ebenso Plakatfarben, die außerdem nur allein vermalt werden können, da sie die anderen Farben verkrusten. Wir mußten zu gewöhnlichen Leimfarben zurückkehren, deren etwas breiiger und kreibiger Auftrag nicht immer erwünscht sein kann und noch größere Formate erfordert. Es fehlt uns in Deutschland eine billige Schul-Tempera, die sich, wie die englische „Powder-Colour“, deckend und lasierend verwenden läßt und die von den Kindern selbst aus pulvrig-trockenem Zustand ohne Leimzusatz mit wenig Wasser angerührt und gemischt werden kann.



„Kentaure“, Knabe, 13 Jahre

EINE UNTERRICHTSSTUNDE

*Der Kunstbetrieb hat seine Plagen;
Viel Töpfe muß der Kuno tragen.*

Das Malen auf großem Format brachte für die Unterrichtsstunde einige organisatorische Schwierigkeiten mit sich, die sich jedoch auch bei großen und beengt sitzenden Klassen überwinden ließen. Vorsichtshalber hatte ich das größere Format zunächst nur in einer Klasse eingeführt, zuletzt war es aber in sieben Klassen gleichzeitig in Gebrauch. Ein geräumiger Zeichensaal ist dabei von Vorteil; wie aber eine solche Stunde in einem kleinen Klassenraum älterer Art verläuft, will ich noch beschreiben:

Wenn es läutet, helfen mehrere Jungen, einen Pappkarton mit Farbtöpfen, zwei leere Marmeladeneimer und meine unentbehrliche Reisetasche mit Borstenpinseln, zurechtgeschnittenen Papieren und unfertigen Arbeiten vom Zeichensaal treppab zum Klassenraum zu tragen. Ein Eimer wird an der Wasserleitung gefüllt (früher entstand beim einzelnen Füllen und Leeren der Gläser immer eine riesige Pfütze), der andere Eimer bleibt leer für das Schmutzwasser. Ein Junge zählt die Pinsel, damit sie zum Schluß nicht in Bankecken liegenbleiben. Eine Bankreihe nach der anderen tritt im

Die Beispiele zeigen aus den Klaskenergebnissen nicht die fortgeschrittensten, sondern besonders einheitlich gestaltete Arbeiten.

„Hafen“, Junge, 13 Jahre



Gänsemarsch vor und füllt die mitgebrachten Gläser. Ich gehe herum und suche Drängen und Lärm zu verhindern. Wenn die erste Geschäftigkeit etwas nachläßt, verteile ich, um Streit zu vermeiden, selbst die Pinsel. Neue Papiere oder unfertige Arbeiten werden von zwei bis drei Jungen ausgetragen.

Ehe diese Reihenfolge einigermaßen zur Gewohnheit geworden war, gab es viele Unfälle: gegenseitiges Anstoßen in den engen Bänken, umgeworfene Wassergläser, bekleckste Kleider, Beschwerden der Reinemachfrauen und dergleichen mehr. Später, nachdem ich oft nahe daran war, in dieser Klasse die Flinte ins Korn zu werfen, wunderte ich mich selbst, daß kaum noch Wasser verschüttet wurde und daß die Jungen mit den großen Bogen auf den schmalen Pultflächen zurechtkamen, obwohl sie in ihrer Lebhaftigkeit immer noch schwer zu bändigen waren. Zu Hilfe kam mir aber, daß gerade in dieser Klasse eine ungewöhnliche Anzahl koloristischer Talente steckte, so daß die ganze Klasse binnen kurzem von einer Art Malfieber gepackt wurde, besonders als sie bei Wettbewerben einige hohe Preise einheimen konnte.

Sobald nun zu Beginn der Stunde jedermann das nötige Material hat - und das muß schnell gehen, Einzelwünsche nehme ich in dieser Zeit nicht entgegen -, verlange ich Ruhe und Konzentration auf die Aufgabe. Alle Pinsel werden aus der Hand gelegt.

Eine überlegte Aufgabenstellung ist für das großformatige Malen wichtig, ich will mich aber darüber nicht verbreiten, weil hier jeder eigene Wege finden muß. Ich bevorzuge einen periodischen Wechsel oder eine Kombination von rhythmischen Pinselübungen und fleckhaft konzentrierten figürlichen Aufgaben mit mehr oder weniger starker Farbbeschränkung und ohne viel Vorzeichnung. Ausgesprochen theoretische Malübungen vermeide ich. Dazwischen stehen Themen, die stärker vom Inhalt her interessieren und bei denen der individuellen Eingebung weiter Spielraum bleibt. Wenn die Jungen im Besitz der technischen Voraussetzungen sind, lasse ich mehr und mehr freie Hand, schon um zu sehen, wie sich einzelne Begabungen entwickeln.

Ist nun das Thema gegeben, was immer mit Spannung erwartet wird, da die Jungen schon selbst beurteilen, „ob die Sache hinhaut“, streue ich einige inhaltliche Anregungen aus und warte die Reaktion ab. Manchmal setze ich auch ein Thema gegen unerwartete Proteste durch. Die anfängliche Spannung darf nicht durch zuviel Besprechung wieder verfliegen. Es werden nur kurz gemeinsam die ersten technischen Schritte erörtert - etwa ob untermalt werden soll - und an der Tafel einige in ein Rechteck gesetzte Kritzel und Flecke angezeichnet, welche mögliche Größenverhältnisse und Konzentrationenpunkte der Arbeiten andeuten, aber nicht festlegen. Nach diesem Absprung muß jeder allein weiterfinden.

Bedingt ein Thema den besonders starken Verbrauch einer Farbe, so gehe ich mit dem Farbtopf herum und teile, je nach Zustand des Farbkastens, einige Kleckse aus. Werden später noch weitere Farben gebraucht, so kann sich jeder selbst bedienen, was mit der Zeit auch ohne Gedränge und Verschwendung vor sich geht. In der Pause wird weitergearbeitet. Malereien, die von Anfang an verunglücken oder die besonders gelungene Ansätze und Bereicherungen bringen, werden kurz hochgehalten und besprochen. Vor Stundenende werden einige fertige oder nahezu fertige Arbeiten gezeigt, um den Grad der Vollendung anzudeuten, da es den Jungen meist schwerfällt, das selbst zu beurteilen. Kurz vor Schluß beschäftige ich mich nur noch mit der Annahme fertiger Arbeiten, die dann zum Trocknen den Boden zu meinen Füßen bepflanzen. Die Jungen wissen, daß ich nicht allzu leicht zufrieden zu stellen bin. Unfertige Blätter weise ich zurück, lasse sie dann aber trotzdem vorsichtig einsammeln und in der folgenden Woche wieder austeilen, da es sich nicht empfiehlt, große Papiere auf dem Heimweg in den Mappen zerquetschen zu lassen. Fünf Minuten vor Schluß läuft dann das Rad der Organisation rückwärts: Gläser und Eimer leeren, Pinsel einsammeln, Bänke säubern, Farben und Zeichnungen wegtragen, nasse Blätter noch einmal im Materialraum ausbreiten.

Beim Aufzählen der äußeren Voraussetzungen mußte ich leider den Blick sehr vom einzelnen Kind und seiner Entwicklungsbahn abwenden, die oft einen geradezu

kometenhaften Verlauf nahm. Zu meinen schönsten Erfahrungen gehören eigentlich nicht allein geglückte psychologisch tiefere Bilder, es gehört auch das Bewußtsein dazu, daß durch das Malen manchem Jungen wenigstens zeitweise ein verborgenes Stück seines eigenen Selbst erschlossen wurde. Wenn ich nach Feierabend noch aufräumte und dabei ein Halbdutzend solange weitermalte, bis die Reinemachfrau kam, schien mir etwas gewonnen zu sein.

M. Johanna Mensing

„MASKEN“ IN KLASSE 12

Eine 12. Klasse der Angelaschule, Osnabrück-Haste, sollte im laufenden Unterricht das Thema „Kopf“ gestalten. Um nicht gleich mit dem Porträt zu beginnen, wurde zuerst eine freiere Aufgabe gewählt: ein Maskengesicht, das etwas innerlich Erschautes zum Ausdruck zu bringen hatte. Die mit schwarzer Kreide, Bister und Röteln ausgeführten Zeichnungen trugen alle ihr eigenes Gepräge. Einheitlich durchgestaltet, waren sie voll Herbheit und Straffheit, wirkten sie düster und dämonisch oder spielerisch und humorvoll. Gestalterische Ausdrucksmittel waren farbige Kontur und Fläche. Diese mit Lust und Liebe von den jungen Mädchen durchgeführte Aufgabe - mehrere begnügten sich nicht

mit einer Ausführung - erwies, daß auch in einer 12. Klasse noch phantasiebetonte Aufgaben Freude erwecken können.



Und so ist denn gegenwärtig
Dieser hübsche Junge fertig.

Hans Hagemann

UNSER WERKRAUM, EIN LEBENSNERV

Auf dem Weg zum Zeichensaal sind die Jungen in der Schule freudiger als sonst gestimmt. Den Zeichensaal erfüllt andere Schulluft. Man ist hier gern. Und dann sind da noch zwei Türen, die besondere Anziehungskraft besitzen. Die eine führt zum Abstellraum, das „Kabinett“ genannt; dort steht und liegt soviel. Es sind Arbeiten aller Art, fertige und unfertige, aus Papier, aus Holz, aus Stein - so richtig etwas für Buben. Und die zweite Tür öffnet ein Jungenparadies: die Werkstatt, in der sie am liebsten gleich arbeiten möchten. Wer diese freudige Erwartung erlebt hat, weiß, wie notwendig für jede Schule außer dem Zeichensaal die Werkstatt ist.

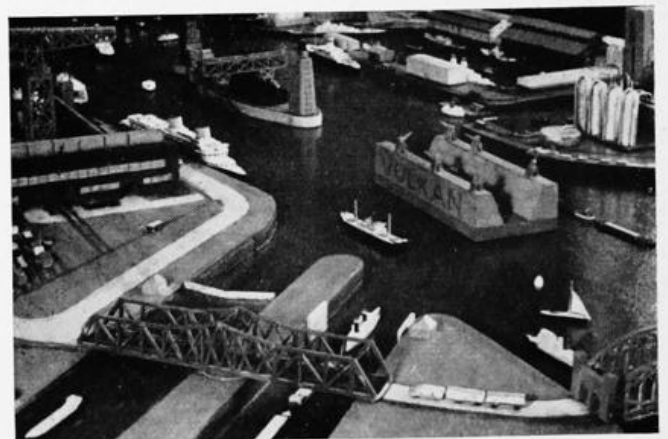
Beispiel: Die Arbeitsgemeinschaft Laienspiel stellt uns dreimal im Jahr vor große Aufgaben, wenn Bühne, Aufbauten und



Kulissen gezimmert und gemalt werden müssen. Wo blieben wir ohne Werkraum?

Beispiel: Da hat sich eine 8. Klasse mit Raumdarstellungen aus der Vorstellung zeichnerisch auseinandergesetzt. Der Wiederaufbau unserer Stadt gibt die Anregung, Baukörper plastisch darzustellen. Bemalung ist nicht gestattet, alles muß architektonisch gestaltet werden. Festes Zeichenpapier und dünne Pappe sind das Material. Die geeignete Arbeitsstätte ist wieder der Werkraum.

Beispiel: Eine 9. Klasse baut gemeinsam einen Hafen aus Holz. Schiffe sind nun einmal Lieblinge der Jungen. Wie sind sie in ihrem Element, wenn ein großer Hafen mit Werften, Docks, Schleusen, Kränen und Brücken gebaut wird! Ohne Werkraum würden sich solche Jungenträume nur schwer verwirklichen lassen.



Diese wenigen Beispiele sollen zeigen, wie unentbehrlich eine Werkstatt für den Organismus der Schule ist. Wir wollen uns freuen, daß unsere Schulbehörde in Hannover die Notwendigkeit von Schulwerkstätten nicht nur erkannt hat, sondern auch praktisch fördert. Wenn irgend möglich, werden in den noch erhaltenen Schulen Werkstätten eingerichtet. Bei den Neubauten sind sie stets vorgesehen; und da Hannover noch mehr als 30 neue Schulen bauen muß, wird hier eine breite Grundlage zur Entfaltung der schöpferischen Kräfte geschaffen.

So tut die vielgeschmähte Zeit
Doch mancherlei, was uns erfreut.

EINE ANSPRACHE

*Er sehnt sich sehr, er kann nicht ruhn,
Auch andern damit wohlzutun.
Und muß er sich auch recht bemühen,
Er sucht sich wen, und findet ihn.*

Meine Herren Kollegen, Sie haben darum gebeten, Ihnen einen Weg zum Verständnis unserer Arbeit im Kunstunterricht zu zeigen. Ich will nicht versuchen, die Ziele und Methoden unseres früheren Unterrichts den jetzigen gegenüberzustellen. Dieser Vergleich wird sich von selbst anbieten, wenn Sie den Fragenkomplex übersehen werden, der zu der alten Kunsterziehung hinzugekommen ist. Es hat sich gezeigt, daß die Schülerarbeiten sich Ihnen nur teilweise erschließen, weil Sie mit geistigen Voraussetzungen, die kein volles Verständnis zulassen, an ihre Deutung herangehen. Ich muß also diese Voraussetzungen erst klären, bevor wir Arbeiten betrachten.

Das anfangs anschauungslose und erfahrungsleere geistige Organ des Kindes muß sich erst füllen. Es müssen sich Erlebnisweisen festigen und Begriffsbildungen schichtenweise aufbauen. Was liegt näher als die Vermutung, daß dieser individuelle wie kollektive Wachstumsvorgang am gesündesten in ähnlicher Weise erfolgt wie der Verlauf unserer abendländischen Kulturenkette. Die Entfaltung der künstlerischen Tätigkeit des Kindes wird von uns also verstanden als eine Folge von jeweils in sich geschlossenen Gestaltungsstufen, für die sich parallele, allerdings weit großartigere Beispiele in der kunstgeschichtlichen Entwicklung finden lassen.

Man hat sich Gedanken darüber gemacht, bis zu welchem historischen Zeitpunkt der Gleichlauf ginge. Die Beantwortung dieser Frage erübrigt sich bei Beachtung der Tatsache, daß unsere Kinder in die Gegebenheiten der jetzigen Zeit hineingeboren werden. Ihre ersten Blicke fallen nicht auf eine kulturell indifferente Natur, sondern sofort auf ebene Flächen, gerade Kanten, rechtwinklige Ecken, geordnete Farben, Muster und konstruktive Elemente. Während also das Leben unserer Kinder von innen her langsam in genetischen Stufen aufblühen will, strömt von außen das weit übersteigerte Sein und Tun der Umwelt in den Wachstumsvorgang ein. Diese allseitige Beeinflussung ist verfrühend, aufpeitschend, überfordernd.

Es wäre auch im Kunstunterricht denkbar, ein Kind gleich zu abstrakten Gestaltungen zu führen. Das wäre aber eine wachstumsfremde Spezialisierung. Es muß daher Aufgabe des Kunsterziehers sein, den Wachstumsvorgang so zu beeinflussen, daß er nicht überstürzt vorangetrieben wird, auch nicht vom Kind selbst. Die Entfaltung der Anlagen jedes einzelnen darf nur so weit gefördert werden, wie es ihm gemäß ist. Dagegen soll auf der jeweiligen Lebensebene die gestalterische Einheit, die Echtheit und Kraft so weit wie möglich gesteigert werden. Hier hat unser Unterricht ein anderes Wertungsprinzip, also auch ein anderes Ausleseverfahren als die meisten Fachgebiete der höheren Schule. Unser wichtigster Maßstab ist nicht der einer erkenntnistmäßigen Höhenschichtung, sondern das Bild der inneren Geschlossenheit und des Grades der Hingabe an den Arbeitsvorgang.

In der Kunst ist die Denkform eines Menzel viel umfassender und differenzierter als diejenige der Meister von Altamira, aber Menzels künstlerische Leistung an sich ist deswegen nicht höher einzuschätzen. Es sind folglich die künstlerischen Spitzenleistungen aller Kul-

turen und Kulturepochen künstlerisch gleichwertig, sofern von dem subjektiven Wertungsmoment abgesehen wird. Auf das Kind übertragen ergibt sich, daß in der Schau des Lehrers die guten Leistungen aller Gestaltungsstufen ohne Rücksicht auf das Alter des Schülers keinen Wertunterschied aufweisen.

Das führt nun zwangsläufig zur Betrachtung der Denkleistung. Auch der Kunstunterricht kennt einen Wandel der Gestaltungsverfahren als eine Folge von Denkstufen. Es ist klar, daß sich solche Stufenleiter von jedem geistig befähigten Schüler erklimmen läßt, sofern eine entsprechend klare Führung erfolgt. Die Aufschlüsse aus dieser Perspektive sind uns auch heute noch wichtig, denn das Denken ist auch im Kunstunterricht weder dem Lehrer noch dem Schüler verboten. Beide erleben ständig den Verlauf der Denkstufung und werden ihn bei der Arbeit immer neu erkennen und deuten. Die in einer Bildform enthaltene Denk- und Erkenntnisleistung ist jedoch nur ein Teil des Gesamtgehalts einer künstlerischen Arbeit.

Alles Tun und Erfassen ist abhängig von unseren Sinnen. Bei der künstlerischen Arbeit wirken die Sinne in wechselnder Betonung gruppenweise zusammen. Nur wer den Grad ihrer Mitwirkung an der Entstehung eines Werkes zu empfinden vermag, wird zu einer vollen Einfühlung imstande sein. Das Auge vorbehaltlos Farben sehen lassen, mit den Fingerspitzen eine Form tastend prüfen, einen architektonischen Raum schreitend empfinden, das sind Erlebnisweisen, deren ein Kind nicht weniger fähig ist als ein Erwachsener.

Aus den vielfältigen Durchdringungen aller Sinn-elemente entsteht das oft Rätselhafte, das Unerwartete im künstlerischen Schaffen. Andererseits verdeutlicht die innere Konsequenz dieser Sinnesarbeit eine irrationale Gesetzmäßigkeit. Wir beobachten eine künstlerische Fehlleistung, bevor wir sie logisch deuten. Überall, wo Werke vorwiegend erdacht sind, fehlt ihnen die sinnlich aufnehmbare expressive Kraft.

Man kann nicht lernen, Kunst zu machen. Sie ist in uns. Aber wir können lehren, wie man sich frei macht von falschen Zielsetzungen und falschen Arbeitsmethoden. Diese Gefahren ergeben sich vorwiegend aus der Umwelt, entweder in stilistischer Anlehnung an ungeeignete Vorbilder oder aus der Kapitulation vor der Natur.

Die Werke der Kultur einschließlich der Kunst sind Schöpfungen des Menschen. Sie liegen, wie der Mensch selbst, in den Möglichkeiten des Kosmos begründet. Aber sie sind von einer besonderen menschlichen Geistigkeit (oder leider auch geistigen Verwirrung) durchtränkt. Aus Anstößen vielfältigster Art wächst das Werk als Leistung auswählender und ordnender Kräfte. Diese Leistung vollzieht sich keineswegs immer in der Sphäre des Wortbewußtseins und ist somit nicht abhängig von begrifflichen Formulierungen. Es wird also viele Möglichkeiten von Umsetzungen von Sinneserlebnissen geben.

Auf das Verhältnis von Natur und Kunst bezogen ergibt sich nun: Die Natur vor unseren Augen ist ein Ergebnis kosmischer Bedingtheiten und ist als solcher Tatbestand in sich konsequent. Soll dieser Tatbestand in ein Bild einbezogen werden, dann muß eine Umordnung vor sich

gehen, deren wirkende Kraftpole nicht mehr Erde und Sonne sind, sondern zwei andere Kraftpole, nämlich der Mensch und der Werkstoff mit dem Werkzeug als Mittler. Diese beiden neuen Gegebenheiten bedingen Wirkungsgesetze, die eine Umformung der Natur erzwingen. Wir nennen diese Umformung heute Gestaltung. Sie ist für alle Arten der bildenden Kunst erstes Postulat.

Es ist nicht zu beklagen, daß die Abbildemechanik unserer Zivilisation die ernste Kunst zu seelisch-geistiger Problematik, also zu homozentrischen Problemen drängt. Für den reifenden jungen Menschen bleibt die Auseinandersetzung mit der Natur trotzdem eine Aufgabe, aber eine gestalterische. Wir verlieren uns im Kunstunterricht keineswegs in gegenstandslose Formalistik und auch

nicht in psychische Hieroglyphen. Wenn Sie etwas Ähnliches zu sehen glauben, dann sind es fast immer nur Übungen, in denen ein Gestaltungsprinzip gesondert behandelt ist. Im ganzen jedoch, das ist das Ergebnis dieser Betrachtung, stehen wir dem Kind, der Natur und auch der Kunst anders gegenüber als unsere Väter. Wenn wir nicht so handeln würden, dann würde die Kluft zwischen unserem Unterricht und dem geistigen Leben außerhalb der Schule unüberbrückbar sein.

Nun aber bitte ich Sie, nach dem Sich-Herandenken das Sich-Einsehen nicht zu unterschätzen. Dazu ist es nötig, alle alten Standardformen aus den Augen zu wischen und die Arbeiten unserer Jungen wie bisher unbekannte Naturerscheinungen zu betrachten.

Dr. Ilse Hindenburg

AUSSTELLUNG IN HANNOVER

*Er steht und sieht sein Werk von ferne
Und spricht: „Na, so hab ich Dich gerne!“*

Im Kestnermuseum hatten vom 3. bis 19. September die zwölf höheren Schulen und drei Mittelschulen der Stadt ausgestellt. Diese Ausstellung war ein Teil einer großen Veranstaltung des Arbeitskreises der Schulen, die im Rahmen einer Schülerelbstverwaltung die Jugend erfaßt. In Erkenntnis ihrer Grenzen baten die Schüler ihre Lehrer um Mitarbeit. Eine Reihe von Kunsterziehern übernahm die Beurteilung der eingereichten Arbeiten und den Aufbau der Ausstellung.

Drei Anregungen waren gegeben: 1. Ich baue mir ein Haus, 2. Blumen und Gärten, 3. Arbeiten des letzten Jahres. Alle drei Themen ergaben sich aus gegebener Situation.

Der lebhafteste Wiederaufbau der Stadt und die Ergebnisse der „Konstrukta“ regten die architektonische Phantasie der Schüler an. Sie fand ihren Niederschlag in Rissen, Schrägbildern und Modellen aus Papier und Holz. Verständnis für den Baukörper und seine innere Gliederung, Sauberkeit der Ausführung und Ausdauer in der Arbeit zeugten davon, daß unsere Jugend durchaus zeitnahe eingestellt ist und ernsthaft arbeiten will. Das zweite Thema wurde durch die Bundesgartenschau aus-

gelöst. Die Arbeiten des Jahres wuchsen naturgemäß aus unserer kunsterzieherischen Arbeit.

Die Vielseitigkeit der Ausstellung bewies, daß wir nicht äußerlich formal festgelegt sind, sondern uns an die innere Kraft der Jugend wenden. Echtheit der Aussage, Intensität der Gestaltung und Reinheit der Mittel sind Maßstab und Ziel.

In der Erziehung zur Farbe hat sich das Arbeiten aus dem farbigen Fleck und der flüssigen Farbbewegung durchgesetzt. Es hat keineswegs zu einer Verengung im Stil geführt, sondern vielseitige Bewegung in die Bildgestaltung gebracht. Auch bei skizzenhaft oder fester angelegter Vorzeichnung ist die Farbe bestimmendes Element.

In der reinen Zeichnung ist der Bleistift weitgehend durch die Feder ersetzt. Für die Naturstudie, die durchaus gepflegt wird, sind bindendere Mittel als bisher bevorzugt. Vertiefung in die Einzelform und auch die von außen angeregte Phantasie ordnen sich rhythmischer Formgestaltung unter. Handwerkliche Grundlage und die Gestaltungsbedingungen für großformatige Arbeiten sind erkannt und verwirklicht. Normal- und Kleinformat sind gleichfalls vertreten.

Die Plastik ist nicht mehr Stiefkind des Kunstunterrichts. Sie findet begeisterte Freunde unter den Schülern, die unermüdlich mit künstlerischem Ernst in vielen Werkstoffen arbeiten: in Ton, Papiermaché, Holz, Gips, Stein, bis zum Bleiguß.

Gottlieb Mordmüller

LOB DER MONOTYPIE

In welchem Maße eine „neue Technik“ das gestalterische Spiel wecken kann, habe ich in Schwöbber erlebt. Unter Prof. Rhein wurden bis in den späten Abend Monotypien hergestellt, und zwar nicht von zünftigen Kunsterziehern, sondern von Volksschullehrern, die kaum selbst bildnerisch gearbeitet hatten.

Die Möglichkeit zum Experimentieren mit dem Material bringt in der Schule selbst solche Klassen in Feuereifer, die sonst nur langsam mitgehen. Nachdem die Anwendung der Linie mit Bleistift und Feder geübt ist, bildet die Monotypie eine glückliche Ergänzung dieses Gestaltungsmittels. Wird das dünne Papier auf die mit Ölfarbe eingewalzte Glasplatte gelegt und darauf gezeichnet, so entsteht auf der abgekehrten Seite im Druck ein lockerer, poröser Strich, der sich durch Druckstärke oder durch die Dicke des Zeichenstifts variieren läßt. Bei einem Thema wie „Pflanzen“ lassen sich durch den Farbauftrag oder durch Wischen auf dem Papier auch stoffliche Wirkungen erzielen. Der Schüler muß das geplante Bild sicher beherrschen; denn er kann nur mit schwebender Hand zügig und frei schreiben. Der Gewinn für die Sicherheit in der Strichführung kann nicht hoch genug bewertet werden. Das Thema „seltsame Vögel“ vermag die Rhythmik einer Zeichnung zu steigern. „Disteln“ bedürfen sorgfältiger Naturstudien, so daß der Schüler die Vorstellung „Distel“ mit jedem Strich verwirklichen kann.

Mit besonderer Freude benutzen die Schüler auch die Möglichkeit, mit einem mehr oder weniger spitzen Gegenstand (Holz, Pappe, Bleistift) in die aufgetragene Farbschicht hinein-zuzeichnen und diese Negativzeichnung zu drucken. Der Stift rutscht dann gleichsam auf der Platte. Darum ist eine besonders sichere und einfache Konzeption notwendig. Durch die Anwendung verschiedener Farben beim Auftragen oder durch Nachdrucken einer Schwarzzeichnung mit Farben können die Blätter noch bereichert werden.

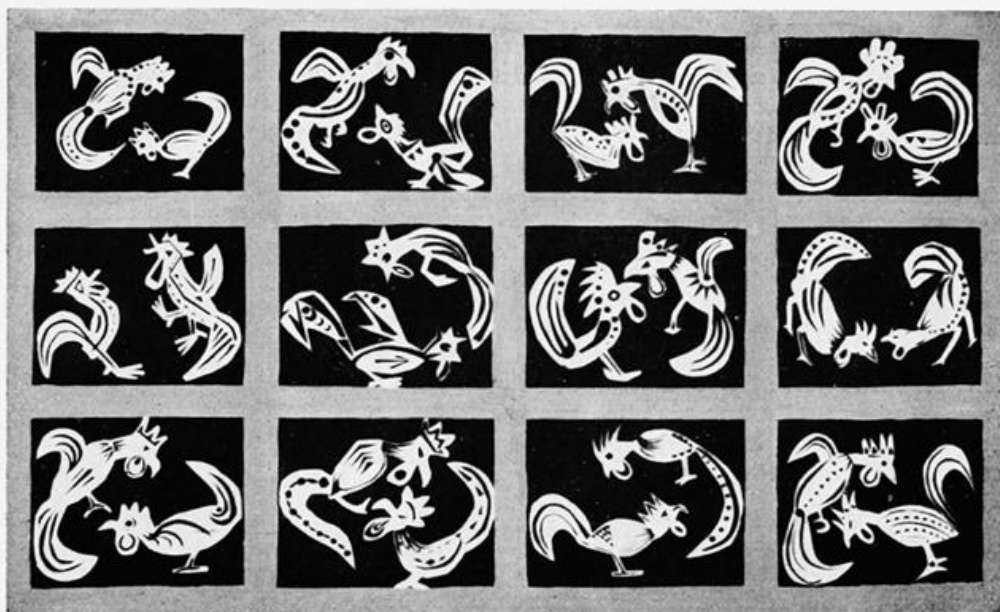
Ich halte diese Technik besonders für die Mittelstufe, aber auch für die Oberstufe geeignet. Sie bereichert die Kenntnis graphischer Ausdrucksmöglichkeiten.



Schüler der 12. Klasse, 37×27 cm

*Ich blicke durch die hohle Hand,
Ich blinzle, nicke: „Ah scharmant!“*

KÄMPFENDE HÄHNE



Eine zur einen Hälfte weiße, zur anderen Hälfte schwarze und um eine Achse rotierende kreisrunde Scheibe ergab zur Überraschung einer 10. Klasse der Oberschule für Mädchen Osnabrück nicht eine Hell-Dunkel-Mischung mit einem optischen Grauwert, sondern blieb wider Erwarten weiß. Erst eine zweite Kreiselfläche mit einem Viertelsektor Weiß und sonst schwarzer Restfläche erbrachte jenen vorher nicht eingetretenen Graueffekt. Dieser unlängst durchgeführte Versuch machte den Schülerinnen die besondere Strahlkraft des Weiß gegenüber dem Schwarz bewußt und regte zum Nachdenken an. Die Frage, welche Konsequenzen sich aus dem experimentell veranschaulichten Spannungsverhältnis weißer und schwarzer Flächen für die bildnerische Praxis ergäben, führte zu einer Aufgabe, die sich einen harmonischen Ausgleich des Schwarz-Weiß-Kontrastes zum Ziel setzte. Die „Kämpfenden Hähne“ waren eine thematische Einkleidung dieser Aufgabe. Bei ihrer Ausführung war zu bedenken, daß die Hähne nicht nur dem Thema gemäß gegeneinander kämpfen sollten, sondern sich gleichfalls der Aufgabe entsprechend gegenüber ihrer schwarzen Umwelt, ohne diesen tragenden Grund selbst zu sprengen, zu behaup-

ten hatten. Diese Auseinandersetzung war als Vorübung für einen Linolschnitt gedacht und wurde als Papierschnitt folgendermaßen ausgeführt: Die Schülerinnen setzten die Hähne aus weißen Einzelformen (Kopf, Brust, Flügel, Schwanz und Füße) etwa nach den Spielregeln eines Puzzles zusammen und klebten sie dann auf die schwarze Grundfläche auf. Vorher hatte das Legespiel noch zu einem belustigenden Tauschhandel „Kopf“ gegen „Schwanz“ usw. Anlaß gegeben. Die das Gefieder strukturierenden dekorativen Formelemente dienten zur Belebung der weißen Silhouetten: Sie sollten das Richtungsspiel der aufeinander zustoßenden Tierkörper verstärkt zum Ausdruck bringen und außerdem eine allzu intensive Blendwirkung der weißen Tier-silhouetten auffangen. Die verschiedenen Einzelformen wurden wiederum zunächst nur probeweise aufgelegt und erst nach kritischer Überprüfung aufgeklebt. Die gezeigten Arbeiten entstanden im Unterricht der Studienreferendarin Lippold (jetzt Assessorin an der Oberschule für Mädchen Uelzen) und waren eine Teilaufgabe ihrer Examensarbeit.

*Ja, dies Verhältnis hier gedieh
Zu ungeahnter Harmonie.*

Werner Volkert

WECHSELND WOLKIG BIS HEITER

Zur Lage der Kunsterziehung in der höheren Schule Niedersachsens

Die äußere Fachsituation kann nicht befriedigen: Die Stundentafeln lassen den Schüler der Oberstufe wählen zwischen Kunst- und Musikunterricht. Welche Gründe dafür auch angegeben werden, bestehen bleibt die Tatsache, daß der aus eigener Erfahrung zu gewinnende Kontakt mit der Kunst nicht als verbindliches Bildungsziel der höheren Schule angesehen wird. Das sagt viel. Welche Tendenzen dahin gewirkt haben und weiter wirksam sind, soll hier nicht erörtert, stattdessen zunächst ein Blick auf das Verhalten der Jugend angesichts der ihr gewährten Wahlfreiheit getan werden. Welch unerwarteter Anblick für nicht wenige, die vor Jahrzehnten einmal gelangweilt im Zeichensaal gesessen haben und die heute jedenfalls mit zu den Initiatoren der Wahlfreiheit gehören: Von dem Angebot, sich von der etwaigen Überlastung durch zwei musische Fächer

zu befreien, hat die Jugend keineswegs so eilig Gebrauch gemacht, wie vermutet worden war, sie nimmt vielmehr überwiegend am Unterricht beider Fächer teil. Leicht ließe sich schließen, daß die Wahlfreistellung den Kunstunterricht demnach kaum beeinträchtigt, da die Jugend ihn offenbar entweder einfach für interessant halte und ihn nicht als belastend empfinde, oder aber, daß sie im Vergleich zu ihren erwachsenen Vorbildern, ein ausgeprägteres kulturelles Gewissen verrate. Vor Kurzschlüssen sei gewarnt. Die im ganzen gesehen hohen Teilnehmerzahlen sind auf eine Reihe von Ursachen zurückzuführen, nicht zuletzt auf die fördernde Anteilnahme einer großen Zahl von Direktoren; sie geben aber keinen Aufschluß über die Auswirkung der Wahlfreistellung auf den Unterricht selbst. Dessen Qualität wird bestimmt durch die Arbeit des Kunst-

erziehers. Und ihn hat die Wahlfreistellung allerdings nicht unberührt gelassen: Ich sehe eine ernste Gefährdung unserer Absichten in der wachsenden Nötigung des Kunsterziehers, zum Propagandisten seines Faches zu werden. Immer aktuell sein! – Nicht jeder unterliegt dieser Versuchung, doch sie ist deutlich spürbar. Die mit dieser Nötigung in den Unterricht einziehende Rastlosigkeit kann die Kunsterziehung in ihrem Kern gefährden, indem sie an die Stelle heilsamer Muße heillose Betriebsamkeit setzt.

Es ist nicht abzusehen, ob der Kunstunterricht in seinem eigentlichen Auftrag weiter bedrängt oder wieder gefördert werden soll. Die Stundentafeln für das zu erwartende 13. Schuljahr werden mit dem Raum, den sie dort der musischen Erziehung geben, am deutlichsten zeigen, wohin die Reise geht.

Die innere Situation ergibt ein erfreulicheres Bild. Eine Reihe von Tagungen brachte Vertreter unterschiedlicher kunstpädagogischer Ansichten zusammen. Trotz z. T. erheblicher Meinungsunterschiede ergab sich dabei eine Haltung gegenseitiger Achtung und Toleranz. So hat der Kontakt der Kollegen eine fruchtbare Entwicklung kunsterzieherischer Arbeit bewirken können, an der gleichermaßen die Bewahrenden wie die Versuchenden beteiligt sind. Sie fanden sich bald einig in dem Bestreben, weder die geistigen Formkräfte des Jugendlichen (fast ausschließlich gefördert in den Methoden, die sich der Theorie Gustaf Britsch anschließen), noch die vorher in der expressionistischen Phase fast allein aufgerufenen psychischen Kräfte isoliert anzusprechen, sondern neue Wege im Sinne musischer Erziehung zu suchen. Das faszinierte Hinstarren auf die Entwicklungsstufen des anschaulichen Denkvermögens erwies sich als hinderlich für eine freiere Entfaltung bildnerischer Tätigkeit. Wer sich dessen deutlich bewußt war, daß der Differenzierungsgrad bzw. die Stufenlage einer Arbeit über deren Qualität nichts aussagt, fand eine neue Richtlinie, die (unabhängig von den erkennbaren „Stufen“) auf Vertiefung und Intensivierung des Arbeitens hinzielt. Er

erhielt freiere Bahn für die schlichte Arbeit aller Schüler in allen Klassen und konnte auch die Jugendlichen der Oberstufe nachhaltig interessieren (eine der Ursachen für die hohen Teilnehmerzahlen am wahlfreien Unterricht). Das gelang vor allem dort, wo sich die Schüler mit geeigneten und thematisch sinnvoll gefaßten Gestaltungs-„Problemen“ auseinandersetzen konnten. Und die Arbeiten gediehen um so erfreulicher, je mehr Wert auf das Einleiten und Weitergeleiten einer lebendigen bildnerischen Tätigkeit unter Wahrung bestimmter Gesetzmäßigkeiten gelegt wurde, ohne auf ein starres formales Ziel hinzusteuern. Die Schüler scheinen sinnvoll gegebene „Spielregeln“ überall bereitwillig anzuerkennen, ohne sich in ihrer Individualität beeinträchtigt zu fühlen, und gerade bei Beschränkung der Gestaltungsmittel freier und reiner zu arbeiten, – ob aus der Vorstellung oder vor dem Gegenstand, und woher auch immer der Arbeitsanlaß kommen mag.

Die entsprechenden bildnerischen Aufgaben zu finden, die den konkreten Ansatz und den Rahmen für ein freies und doch strenges Arbeiten geben, – dahin gehen heute die auf verschiedenen Wegen unternommenen Versuche der niedersächsischen Kunsterzieher. Es herrscht stille Übereinkunft darüber, daß es wichtiger sei, den Schüler innerlich aufzuschließen und schöpferische Regungen als Impulse der Gesamtentwicklung lebendig zu erhalten, als nach imponierenden Arbeitsergebnissen zu streben. Die Anforderungen, die der Lehrer in diesem weiten Spielraum an sich selbst stellt, sind nicht geringer geworden.

Die schwierige und ernste Frage, wie weit die Kunst der Gegenwart für den Unterricht heranzuziehen ist, kann nur jeder Erzieher selbst entscheiden. In ihrer Schätzung des Einfachen sehen sich die meisten der neueren Plastik, die schlichte und erfüllte Sinnbilder des Lebens schafft, verbunden und finden sich in Übereinstimmung mit allen Bemühungen um eine klare und heitere Gestaltung unserer Umwelt.

*Ich bin daher statt des Gewinnsels
Mehr für die stille Welt des Pinsels.*

Karl Otto

UMWELTGESTALTUNG UND KUNSTERZIEHERAUSBILDUNG

Die künstlerische Ausbildung der Kunsterzieher fördert heute in überwiegendem Maße die Fähigkeiten auf den bildnerischen Gebieten. So sehr die seit 1945 hierbei zum Durchbruch kommende künstlerische Haltung zu begrüßen ist, so sehr muß man sich andererseits fragen, ob es nicht höchste Zeit wird, die Kunsterzieher heute für zusätzliche, wesentliche Aufgaben zu schulen. Diese wesentlichen Aufgaben sind in der Erziehung der Jugend zu einem besseren Verständnis für wahrhafte und zeitgemäße Gestaltung des „privaten“ und „öffentlichen“ Lebensrahmens zu sehen. Unter diese Aufgaben fallen z. B. alle Probleme des zeitgemäßen Wohnens, der dazugehörigen Möbel, Geräte, Bilder usw., sie reichen weiter bis zur Gewinnung richtiger Auffassungen über die Entwicklung der heutigen Baukunst und über die vor der Zukunft verantwortbare Erneuerung unserer Städte.

Es kann wohl von niemandem mehr bezweifelt werden, daß die Welt und ihre Art zu leben sich im vergangenen halben Jahrhundert vollkommen geändert haben. Diese

Veränderung drängt nach der ihr zukommenden Gestaltung, so wie alle vergangenen Epochen nach ihrer „Gestalt“ gedrängt und sie auch gefunden haben. Aus der soziologischen und geistigen Situation unserer Epoche stellen sich der Entwicklung und Anerkennung der kommenden „Gestalt“ jedoch starke Hemmnisse entgegen. Sie äußern sich in der Diskrepanz zwischen den neuen gestalterischen Zielen und dem „Geschmack“ der großen Masse, welcher als sogenannter „Publikumsgeschmack“ seine verheerende diktatorische Wirkung ausübt. Dieser „Publikumsgeschmack“ ist jedoch keine naturnotwendige Gegebenheit, er wird zum großen Teil „gemacht“, und zwar von kommerziell eingestellten Hersteller- und Händlerkreisen, welche den „Publikumsgeschmack“ des leichteren Absatzes wegen vortäuschen, erfinden und damit in schlechtem Sinne lenken. Dieser seuchenartig mögliche Hang der Masse zum Kitsch ist aber – wie Otto Bartning vor einiger Zeit richtig definierte – auch noch aus versteckter Lebensangst zu erklären: aus Angst davor, die Gegenwart an-

zuerkennen und zu formen, weiterhin aus Sehnsucht nach der scheinbar schöner gewesenen Vergangenheit, mit deren Formenwelt man wieder „Sicherheit“ zu gewinnen hofft. Wie kann hier Abhilfe geschafft werden? Es erscheint nur ein Weg möglich, der Weg über die Erziehung der Kinder. Er ist, auf die Dauer gesehen, der allein Erfolg versprechende und dürfte auch größere Bedeutung besitzen als die ebenfalls notwendige Schulung der Käufer- und Verkäuferkreise. Diese Erziehung der Kinder zur Entwicklung von Gefühl und Urteilkraft für „wahre Qualität“ gegenüber den Bedürfnissen unseres Lebens sowie für „zeitgemäße Gestaltung“ des privaten und öffentlichen Lebensrahmens muß den Kunsterziehern übertragen werden. Hier öffnet sich für sie ein Betätigungsfeld, welches in seiner Bedeutung für die sittliche Haltung unseres Volkes überhaupt noch nicht in ausreichender Weise erkannt worden ist. Solche Zielsetzungen verlangen jedoch eine entsprechende zusätzliche Ausbildung der Kunsterzieher. Hierfür müßte gefordert werden, daß die Kunsterzieher in Schulen ausgebildet werden, welche ihnen vielseitige Belehrung und Urteilsfähigkeit durch eigene Arbeit auf allen in Betracht kommenden Gebieten ermöglichen. Diejenigen Ausbildungsstätten, an denen daher - außer in den künstlerischen Fächern im engeren Sinne - auch an der „Formgestalt“ unserer Zeit - nicht ästhetisch, sondern werkstattmäßig! - gearbeitet wird, erscheinen für die Ausbildung der Kunsterzieher im vorstehenden

Sinne besonders geeignet. Für die Werkkunstschule Hannover sind Bestrebungen zur neuartigen Ausbildung der Kunsterzieher eingeleitet worden, und man möchte hoffen, daß sie Wirklichkeit werden können. Nur durch eine klug gelenkte Einflußnahme auf die heranwachsende Jugend wird eines Tages auch die verhängnisvolle Kluft zwischen den schöpferischen Kräften und den irreführenden Auffassungen des Publikums geschlossen werden können.

Die Ausbildung der Kunsterzieher im vorstehenden Sinne würde den augenblicklich geltenden Lehrplan für Kunsterzieher zu Abänderungen zwingen. Hierbei ließe sich dann auch die von allen Einsichtigen verfolgte Absicht verwirklichen, das sogenannte wissenschaftliche Beifach für Kunsterzieher abzuschaffen und durch die hier gewiesene Aufgabe abzulösen.

Mit den vorstehenden Vorschlägen könnte der Gesinnungs- und Denkungsweise unseres Volkes ein in jeder Hinsicht nutzbringender und heilsamer Weg geöffnet werden, denn der Einfluß der „Umwelt-Gestalt“ auf die „Gestalt-Qualität“ des einzelnen und der Masse sollte gerade in Deutschland allmählich bekannt genug sein. Goethe hat dies an einem engeren Beispiel sehr treffend umrissen. Er sagte 1827 zu Eckermann: „... allein sein Wohnzimmer mit so fremder und veralteter Umgebung auszustatten, kann ich nicht loben; es ist immer eine Art von Maskerade, die ... auf den Menschen, der sich damit befaßt, einen nachteiligen Einfluß haben muß. Denn so etwas steht im Widerspruch mit dem lebendigen Tage, in welchen wir gesetzt sind.“

GESCHIRR- UND GERÄTEVERGLEICHSTAND

Der Kollege Haake aus Rotenburg i. Hann. ist als Leiter des „Instituts für heimatliche Hauskultur“ (Niedersächsischer Heimatbund E. V.) seit langem verdienstvoll für die Volkserziehung tätig. Sein für dieses Heft vorgesehener Beitrag über „Bauen — Wohnen — Menschsein“ konnte aus Raumgründen nicht mehr gebracht werden. Herr Haake, der u. a. auch anläßlich einer Rintelner Tagung über Fragen der Wohnkultur referierte, stellte die hier gebrachte Abbildung eines Geschirr- und Gerätevergleichsstand (Aufnahme: Willi Moegle, Stuttgart) zur Verfügung. Sch.

Oben: zeitgenössische Wertware
Mitte: zeitgenössische Minderware
Unten: historische Wertware



Die so wichtige Aufgabe der Urteilsschulung gegenüber dem Gesicht des Hausrats hat leider nur wenige Bearbeitungen gefunden, die standhalten und erreichbar sind. Dazu gehört auf jeden Fall Walter Dexel's: „Hausgerät, das nicht veraltet“ (Maier-Ravensburg, 7,50 DM). Die vielen Heimatmuseen, die auch Gerät boten (wie es früher niemals eine „Galerie“ tat),

versäumten solange ihre Erziehungsaufgabe, als sie Pracht- und Prunk- und Protzstücke herausstellten, anstatt das schlichte, wirkliche Gebrauchs-Werkgut früherer stilsicherer Zeiten zu zeigen. Dexel war einer der Ersten, der gehörig mit diesem Mißstand aufräumte und die überzeitliche Gültigkeit klarer Formen aufwies. P.



EINGANGSPORTE „TRAUMOPHANT“

*Es war im schönen Karneval,
wo, wie auch sonst und überall,
der Mensch mit ungemeiner List,
zu scheinen sucht, was er nicht ist.*

In gemeinsamen Besprechungen zwischen Lehrern und Studierenden wurden die Richtlinien für das künstlerische Gesamtbild festgelegt und in den einzelnen Abteilungen die Arbeit begonnen. Außer den Entwurfsskizzen der einzelnen Klassen entstanden zahlreiche maßstabgerecht gebastelte Modelle der zehn Klassenräume und ein besonders großes und kompliziertes des schwierigen Treppenturms. Hier war die „surrealistische“ Dekoration einschließlich der großen, später herrlich funktionierenden „Traumfabrikmaschine“ und der ebenso tollen, die Etagen verbindenden Rutschbahn schon eingebaut. In der „Traumfabrikmaschine“ sollten die Seelen der Besucher wie in einer Altweibermühle mechanisch umgewandelt werden, damit sie die Reife für den Genuß dieses Festes erlangten.

Bereits in der Entwurfsarbeit schälten sich die besonders befähigten Köpfe heraus, und dort bereits begann die anregende und fruchtbare Zusammenarbeit der sonst isoliert schaffenden Klassen: Die Architekten, Tischler und Buchbinder halfen mit ihrer handwerklichen Erfahrung den Malern, deren Ideen zu verwirklichen. „Schriftgelehrte“, „Mode- und

Erich Rhein

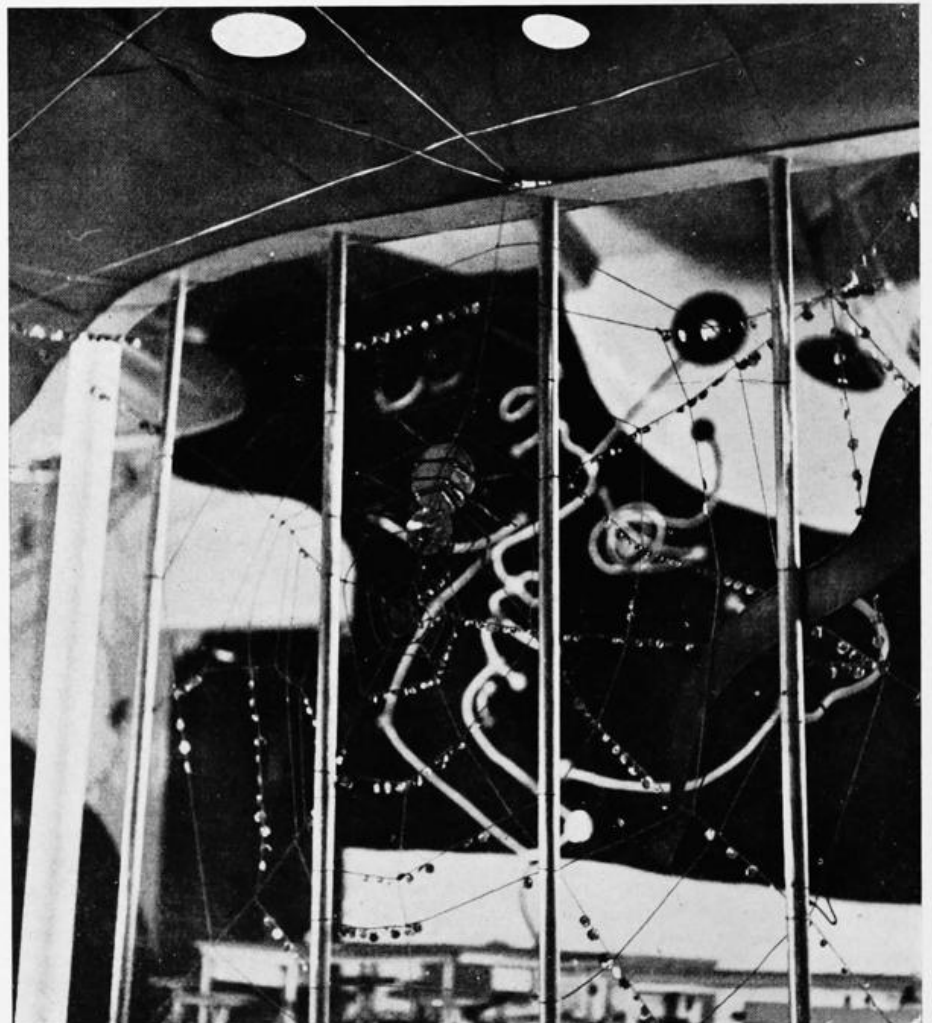
TRAUMFABRIK

Kostümfestgestaltung der Werkkunstschule Hannover

PLANUNG: Kann es eine lebendigere Konzentration der verschiedenartigsten bildnerischen Kräfte geben als die mitreißende Aufgabe, das Kostümfest der Schule zu gestalten? Kann der Name „Traumfabrik“ nicht begeistern-der Anlaß sein, kühnster Phantasie die Zügel schießen zu lassen und die Experimentierfreudigkeit zur Siedehitze anzutreiben? Ermuntert er nicht als Symbol zum frisch-fröhlichen Untertauchen in die dunklen Gefühlstiefen des Halb- und Unterbewußten und verpflichtet er nicht zu zielstrebigem Gemeinschaftsgestaltung aus dem Geiste unsrer Zeit heraus? Reizvolles Paradoxon, du Hollywoodbegriff, hier zu neuen Ehren wiedergeboren! Du machtest die Köpfe, Herzen und Hände derer heiß, die ihm sichtbare Gestalt gaben. Aus Spiel wurde Arbeit, knapp drei Wochen besessene Bemühung, das Fest Hannovers auf die Beine zu stellen.

Wofür? So höre ich die Spießer rufen. So viel Kraftaufwand, so viel Zeit, so viel Materialaufwand für ein Nichts, für das Amüsement einer einzigen Nacht? Leidet nicht das Pensum, die ernste Arbeit der Abteilungen, die Disziplin? Könnte statt dessen nicht lieber etwas „Vernünftiges“ gemacht werden?

Sie haben tausendmal unrecht, die Armseligen des Geistes, Auges und Gemütes! Gar nicht hoch genug zu veranschlagen ist die gerade bei solchen Aufgaben sich automatisch einstellende Lockerung und freie Entfaltung der schöpferischen Kräfte, die gerade in Deutschland den ernstesten angewandten Gebieten recht gut bekommen dürfte. Unsere Kostümfestgestaltung lohnte sich in vielerlei Bezug: Künstlerisch, erzieherisch, menschlich! Alles Persönliche war zu vergessen, nicht an Gewinn oder Vorteil zu denken, alle Kraft aus sich herauszuholen, um an einem gemeinsamen Werk zu schaffen, anderen zur Freude für besonders schöne und unvergeßliche Stunden.



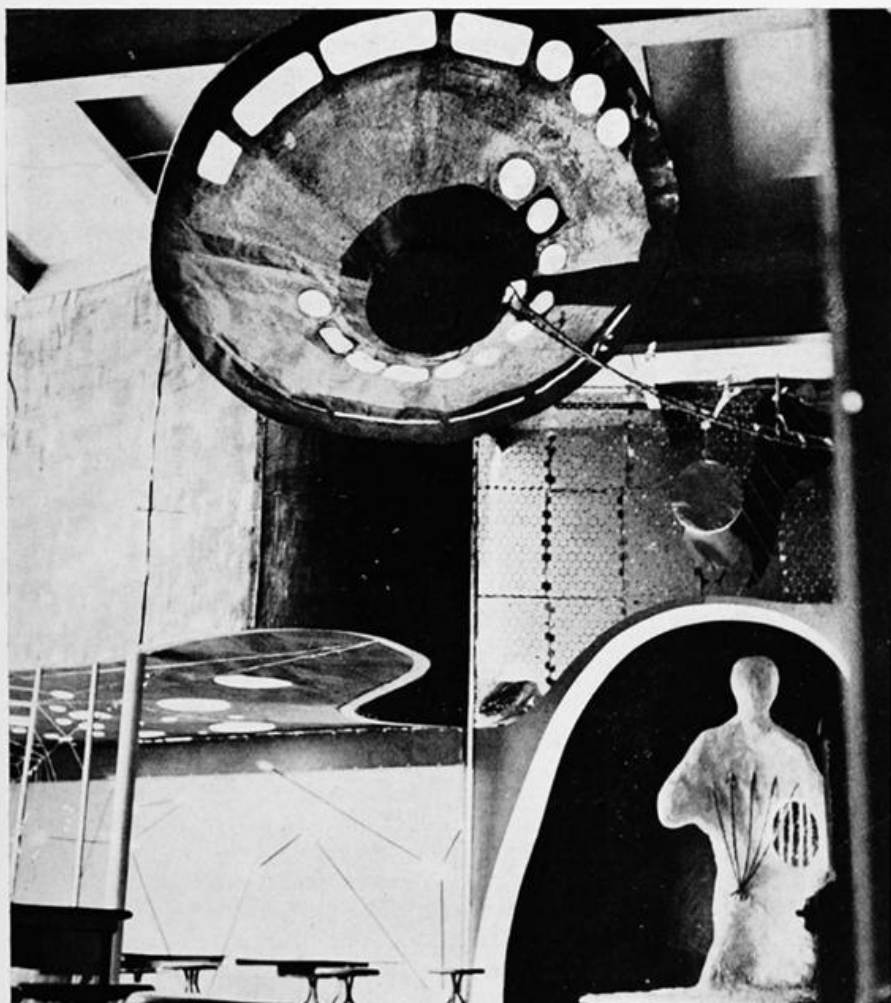
Textilmädchen" und Graphiker stießen mit den Möglichkeiten ihres besonderen Bereichs zu ihnen. Aber auch die vielseitigen und oft schwierigen Aufgaben der Materialbeschaffung, der Organisation des Festablaufes (Musik, Bewirtung usw.) wurden sorgfältig vorbereitet.

AUSFÜHRUNG: Längere Zeit erforderte der werkgerechte und stabile Neubau einer Rutschbahn durch die Stockwerke, den die Tischler in solider Konstruktion lieferten, ebenso der gewagte Bau der Traummaschinerie, an der Tischler und Maler gemeinsam werkten. Ein besonders dringliches Anliegen war die rechtzeitige Fertigstellung von Plakaten, Einladungs- und Eintrittskarten. Die Abteilung „Freie Malerei und Graphik“, der die Abteilung „Künstlerisches Lehramt“ angegliedert ist, sorgte für eine anregende Radierung als farbige Monotypie, die eine Schülerin der „Gebrauchsgraphik“ wiederum in eine plakative größere Monotypie als Linoleumschnitt umsetzte: In Verbindung mit aufgedrucktem schnittigem Schriftsatz entstand ein gutes, modernes und in der Technik eigenartiges Plakat. Reizvoll in Technik und Entwurf waren auch die Einladungskarten: Farbige Monotypien, aus Aquatintaradierungen entwickelt. Die Platten waren in seltsamer Umrißform geschnitten und durch exakten modernen Schriftsatz belebt. Derweilen begannen auch die Bildhauer mit der Ausführung ihrer Pläne. Eine riesige halbabstrakte Plastik, von einigen nachher „Traumophant“, von anderen „hohler Zahn“ benannt, schien die Eingangspforte zu sprengen. Die Rutschbahn mündete ein in unsere „Lorelei“-Plastik. Im Geiste des seligen Herrn Hieronymus Bosch mußte man hindurchrutschen, um nach vorgezeichneten und mit verschiedenen Materialien dekorierten Wege Einlaß in die Gefilde der traumhaft Seligen zu finden. Einen der Tanzräume beherrschte die überdimensionierte cellospielende farbige Aktplastik „Sirenenklänge“. Sie fand gleichwertiges Gegenstück in der „harfenspielenden Venus“, die sich harmonisch dem von Malern und Architekten geschaffenen Raume der „Weltstadt“ einfügte. Hatte die „angewandte Malerei“ den einen Klassenraum auf die dominierende Plastik „Sirenenklänge“ abgestimmt, so zeigte sie in dem an-

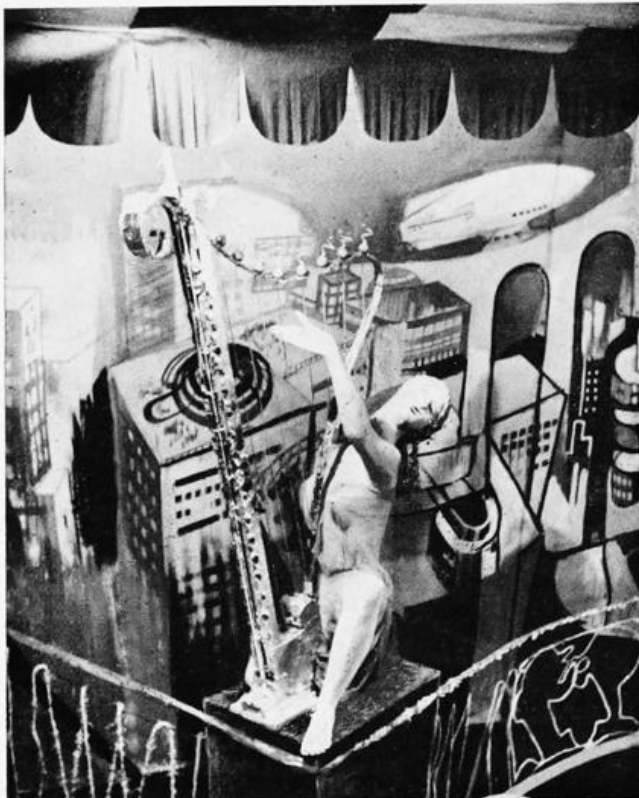


„SIRENENKLÄNGE“
IM TANZSAAL

*So melodisch sich bewegen
Ist ein wahrer Himmelssegen.
Und vor dem innern Seelenraum
Erscheint ein lockend süßer Traum.*



deren einen Blick in südliche Welten. Mit Liebe, sicherem Farb- und Materialgefühl schien eine afrikanische Welt herbeigezaubert: Tanzende Neger in halbabstrakten Formen mit raffinierten Materialwirkungen (Kokosnüsse, Blechdosen, lange Strohkordel, Stoffe usw.) belebten die Wände. Umgedrehte und bastbeflochtene Stahlstiche boten stilschöne Sitzgelegenheiten. Ein Turnsaalpferd machte eine groteske Metamorphose in einen wiehernden Gaul durch. Die „Innenarchitekten“ schufen in Zusammenarbeit mit „freien Malern“ und papierblütenzaubernden Schülerinnen der Buchbinder- und Modedekasse die phantastische Terrasse einer Weltstadt mit grazilen Sitzgelegenheiten und einem architektonisch reizvollen Aufgang, der dem Raum die nüchterne Zigarrenkistenform nahm. Noch kühner war die räumliche Umgestaltung der Bar, in der Decke, Wand und Möbel in die eigenwillige Formgebung des Raumes einbezogen waren. Die Wirkung wurde durch farbige Beleuchtungseffekte gesteigert. Den Raum mit der kleinen Weinbar, in der die von einem Mäzen zur Verfügung gestellten Leichtmetallröhren mit malerischem Effekt eingebaut



BLICK VON DER „WELTSTADTTERRASSE“

*Der Architekt ist hochverehrrlich
(Obschon die Kosten oft beschwerlich),
Weil er uns uns're Erdenkruste,*

*Die alte rauhe und beruflte,
Mit saub'ren Baulichkeiten schmückt,
Mit Türmen und Kasernen spickt.*

Georg Gerigk

PUPPENSPIEL UND SCHULE

Das Puppenspiel ist im Leben der Schule ein weitgreifender Faktor, der in seiner strukturellen Aufgliederung und Rückbeziehung auf die bildnerischen Mittel belebend und vertiefend auf den Kunst- und allgemeinen Unterricht einwirken kann. Selbst in den einfachsten Formen trägt es in der Hand eines weitblickenden Erziehers - den vielen verflachten Jahrmarktsercheinungen entgegenwirkend - zur künstlerischen Erneuerung der Gestaltungskräfte bei. Die mit dem Puppenspiel auftretende Intensivierung des Gestaltungswillens, des Schauens und des Erlebens gilt nicht nur für den Spieler und jene, die an dem Aufbau einer Puppenwelt mit all ihren künstlerischen und technischen Einzelheiten beteiligt sind, sondern in gleichem Maße auch für den Zuschauer, der unmittelbar durch die zur Wirklichkeit gewordene Unwirklichkeit einer Figurenbühne in den Bann gezogen und als geistiger Mitspieler in Anspruch genommen wird. Die lebensnahe Gedanken- und Formkraft im Spiel, im Bühnenbild, in der Sprechtechnik und in den technischen Dingen - soweit letztere Diener der Idee bleiben - ist jedem bekannt, der sich einmal durch die unmittelbare Berührung mit einem Figurenspeil oder als Zuschauer mit dieser verzaubernden Welt „infiert“ hat. Zu beachten ist jedoch, daß es sich beim Puppenspiel in der Schule um ein Tun handelt, bei dem die Jugend mit ihrem Einfühlungsvermögen im Bereich ihres eigengesetzlichen Kräfte-raumes verbleiben muß.

wurden, gestaltete die „freie Malerei und Graphik“. Mit barocken Tendenzen ging hier Malerei in Plastik über, indem eine das Bargitter ergreifende Hand nicht mehr „im Bilde blieb“ und die Saiten gemalter Instrumente als Bastseile durch den Raum geisterten. Seltsam muteten auch die aus Metall, Weiß-, Messing- und Kupferblech, Kaninchengitter, Drähten usw. montierte, traumhaft schwebende „Barnixe“ und der surreale „Paradiesvogel“ an. Den Nebenraum baute ein Schüler in ein großes „Laboratorium“ um. Darinnen wurden die Seelen, dem Sinn des Festes entsprechend, wiederum umgeformt; hier auf chemische Weise mit riesigen Retorten und Reagenzgläsern. So vorbereitet, stieß man dann in den „Raum des Jahres 2000“, den ein zwingender abstrakter Rhythmus in Form und Farbe beherrschte. Organisch fügte sich hier eine „Henry-Moore-Plastik“ ein. „Fliegende Untertassen“ stießen an kühnen Kurven vorbei ins dunkle Nichts. Gestanzte und typisierte Marsmenschen aus Messingblech korrespondierten mit runden Lichtflecken, die aus geheimnisvollen Quellen an die Wand gestrahlt wurden. Seltsame Drahtgespinste, Bänderungen und Tropfenformen, schwebend komponiert, brachten eine wahrhaft magische Welt zum Erlebnis. Diese stand freilich in bewußtem Gegensatz zur problemlos sorgenfreien Heiterkeit der bajuwarisch ausgestalteten „Bierschwemme“, zum originell und einfallreich geschmückten Räume der „Gebrauchsgraphiker“. Unvergessliche „Traumfabrik“! Überall wird heute noch behauptet, sie sei das Fest Hannovers gewesen.

Vor allem hüte man sich auch vor der leicht aufkommen- den Neigung, in der Puppenbühne das verkleinerte große Theater zu sehen.

Die Wahrung der Echtheit jugendlichen Wollens und Könnens sind - wie im übrigen Kunstunterricht - die ausschlaggebenden Elemente eines überzeugenden Schaffens. Sie bestimmen den Wert oder Unwert einer ins Schulleben einziehenden Puppenbühne.

Ausgehend von dem Gedanken, daß die bildnerische Erziehung das schulische Leben als direkte Aussage eines Gestaltungswillens zu durchdringen hat, habe ich 1930 und 1931, nach meinen vorhergehenden Erfahrungen mit einer Handpuppenbühne an einer anderen Schule, an meiner jetzigen Anstalt, der Oberschule für Jungen, Peine, eine Marionettenbühne entworfen, von Schülern der Mittelstufe bauen und von Schülern verschiedener Altersstufen bis zum Ausbruch des Krieges bespielen lassen. Nachdem durch die Kriegereignisse 1945 ein großer Teil der Bühnenanlage mit ihrer Einrichtung verlorengegangen war, begann ich nach der Währungsreform 1948 mit dem Wiederaufbau. Dabei habe ich unter Beibehaltung der technischen Spielmittel gleichzeitig die Verwendungsmöglichkeit als Handpuppenbühne berücksichtigt: Durch Weglassen des zerlegbaren Bühnenbodens und Einfügen einer Spielleiste ist der Handpuppe der andersgeartete Lebensraum gegeben.

Auf Vorschlag meines Direktors bezog ich Ende 1950 mit dem Gerüst einen Raum neben der Aula - unserer jetzigen „Marionetten- und Handpuppenklasse“ -, der mit dieser an der Rückseite durch eine 2x3 m große Schiebetür verbunden ist. (In früheren Jahren wurde die Bühne in der Aula selbst auf- und abgebaut.) Diese Tür wurde von uns zum Bühnenrahmen (2x1 m) umgebaut und mit Klapptüren versehen, die durch einen einfachen Mechanismus von innen geöffnet und geschlossen werden können (Abb. 3). Ihre Außenseiten sind in je vier Felder aufgeteilt, die jetzt von zwei Schülern der Klasse 11 mit figürlichen Darstellungen aus dem Puppenleben versehen werden. Das Gerüst im Nebenraum ist völlig zerlegbar, an den Verbindungsstellen numeriert und außerdem farbig gekennzeichnet. Dieser Bau kann, unabhängig von dem stationären Bühnenrahmen, als Wanderbühne (mit dem bisherigen Rahmen - ohne Türen - und mit einer Stoffplane verkleidet) verwendet werden. Die Höhe des Gerüsts und seine Breite betragen je 4 m, die Gesamttiefe 2.20 m. Dazu kommt bei der Verwendung als Wanderbühne auf jeder Seite noch eine 1,30 m breite Flügelwand zum Abdecken der Treppen. Der u-förmige Laufgang (Spielerplattform) liegt 2 m, der leicht nach vorne geneigte Bühnenboden 1,50 m hoch. Die Bühne ist mit einer vielseitigen Beleuchtungsanlage und Schalttafel nebst Widerständen ausgerüstet (Schüler der Kl.12), besitzt einen Schnürboden und einen horizontal fahrbaren Versenkungstisch für Requisiten.

Die Figuren, Kulissen und Requisiten werden von einer Arbeitsgemeinschaft mit 10 bis 15 Schülern aus den Klassen 9 bis 12, die sich jedes Jahr erneuert, entworfen und hergestellt. Diese Jungen übernehmen in der Hauptsache auch die Spielerrollen (zugleich als Sprecher).

Beispiele unserer Arbeit zeigen Abb. 2: Mephistopheles und „unseren“ Kasper (Köpfe: ein Schüler der Klasse 12, Kleider: zwei Schülerinnen der Klasse 11). Abb. 1: Höllische Furien, Megära und Auerhahn (Gesamtfiguren von je einem Schüler der Klassen 9 und 12). Die Höhe unserer Puppen beträgt etwa 65 cm, die für Schülerhände das Gegebene ist. Ein Schüler schrieb die Musik zu „Historia vom Dr. Joh. Faust“, die wir anlässlich der diesjährigen Wiederaufnahme unserer Spieltätigkeit in eigener Bearbeitung aufführten. Die abgebildeten Marionetten entstammen diesem Puppenspiel. (Sämtliche Aufnahmen machte ein Schüler der Klasse 12.)

Einen Ausschnitt der begeistert aufgenommenen Aufführung übertrug übrigens der NWDR mit einem Interview über Puppenspiel und kunsterzieherische Aufgaben in einer Oberschule. Unsere Veranstaltungen führen wir unter der Bezeichnung „Die Spieltruhe“ durch.



Abb. 1



Abb. 2

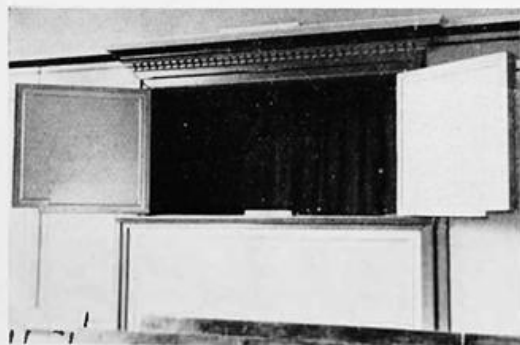


Abb. 3

Na, nun hat er seine Ruh'
Ratsch - Man zieht den Vorhang zu.

SUMMA SUMMARUM

Die Stirn umsäuseln laue Lüfte,
Es zuckt der Geist im Faberstifte.
So steht zum Schluß am rechten Platz
Der unumstößlich wahre Satz:
Ein rechter Mater, klug und fleißig,
Trägt stets n'spitzen Bleistift bei sich.

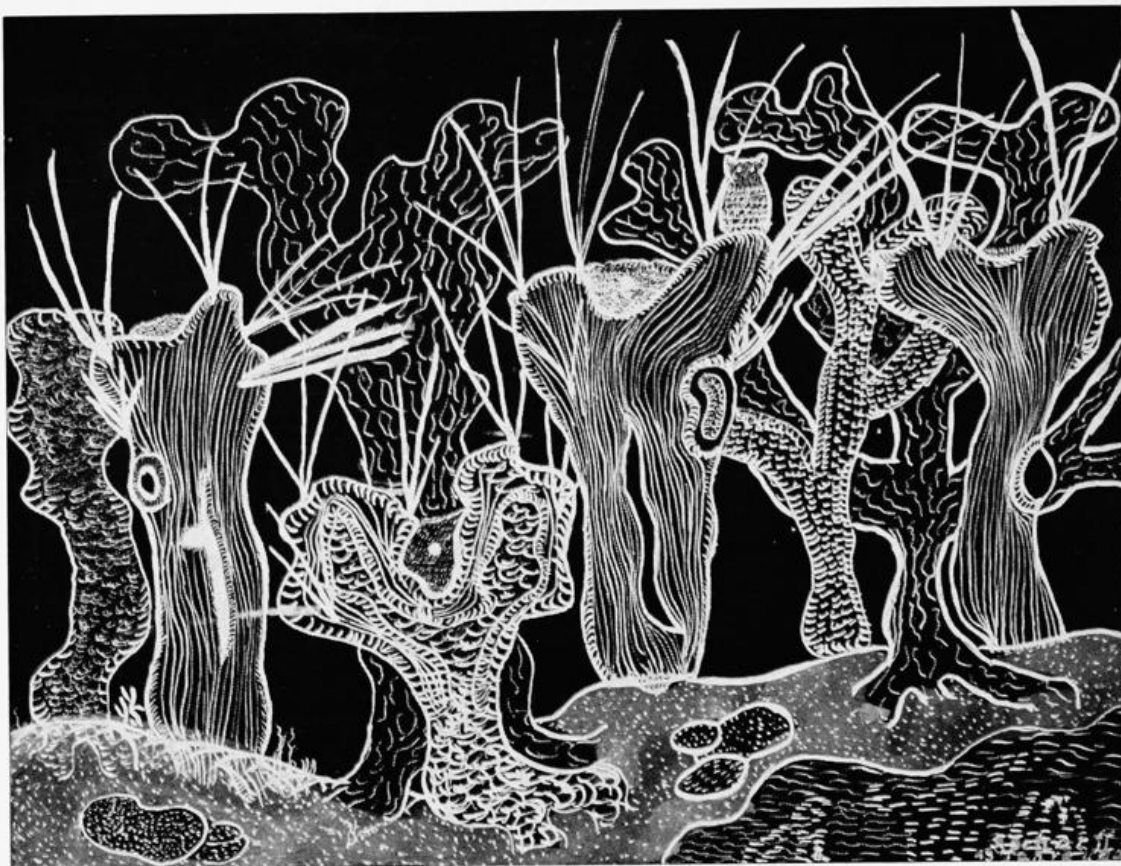
Zum letztenmal wird eingetunkt
Dann kommt der große
schwarze

SCHÜLER- ARBEITEN IM HEIMAT- KALENDER

„Die Wallhecken des Münsterlandes in der kindlichen Phantasie und Zeichnung“ - diesen Beitrag des Kollegen Fritz Sonntag zum „Westfälischen Heimatkalender 1952“ (Verlag Aschendorff, Münster i. W.) begleiten Federzeichnungen mit weißer Tusche auf schwarzem Grund von Mädchen der Freih.-v.-Stein-Schule in Münster.

Die - mit Dank! - geliehenen Proben daraus (von 13- bzw. 14jährigen Schülerinnen) sind uns bedeutsam als Hinweis auf wieder zugängliches Werkverfahren, das so intensiv graphisch spricht wie eine Tafelzeichnung.

Indes soll das Beispiel noch besagen: Jährlich können im



ÜBER DEN ERZIEHERISCHEN UND UNTERRICHTLICHEN WERT DES FACHES KUNST IM RAHMEN DER ALLGEMEINEN BILDUNGSARBEIT DER HÖHEREN SCHULE

Aus dem Vortrag E. Betzlers bei der Tagung des Hess. Philologen-Verbandes in Weilburg/Lahn, Oktober 1951.

Zu den geistigen Fragestellungen unserer Zeit: Für uns treffen sie sich in der brennenden Frage nach Sinn und Inhalt von Bildung und Erziehung der Jugend. Unter dem *Bildungsvorgang* versteht eine ältere Auffassung die Entfaltung der individuellen Person an den geschichtlichen Werten der Kultur. Die neuere Auffassung fragt indes nicht nur nach den zu vermittelnden Objektivationen des Kulturgeistes selbst, sondern ebenso dringend nach dem *Vorgang der Begegnung* und den Voraussetzungen, unter denen er sich vollziehen muß, wenn er fruchten soll. Sie glaubt, daß das Kerschensteinersche Grundaxiom der Bildung, wonach die Bildung des Individuums *nur durch jene Kulturgüter ermöglicht wird, deren geistige Struktur der sich entwickelnden Seele ganz oder teilweise adäquat ist*, seinen tiefen Sinn erwiesen hat. Wenn vom Erzieher die Grundgegebenheiten des geistigen Wachstums und Werdens der Jugend sorgfältig beachtet werden, sind Unterricht und Erziehung weder Wissenschaft noch Handwerk, sondern eine „Kunst“, bedingt durch die Fähigkeit, Geist und Seele der jungen Menschen zu erschließen und verstehend zu lenken. Wir Kunstpädagogen haben die rasche Entwicklung unseres Faches mit den vorher ungeahnten Ergebnissen fast ausschließlich Einsichten und Bemühungen im Sinne der Kerschensteinerschen Forderung zu verdanken. Wir Lehrer neigen zwar zu konservativer Haltung, müssen dies auch angesichts der Aufgabe, das Erbe früherer Epochen und ihre geschichtliche Kontinuität zu wahren. Gleichwohl kommen wir als Menschen des 20. Jahrhunderts und seiner Jugend gegenüber nicht darum herum, mit den keineswegs von ungefähr ans Licht getretenen neuen Bildungs- und Erziehungsgedanken Ernst zu machen. Folgt Hinweis auf die *Problematik* allen Erziehungs- und Bildungswollens: Die daraus erhellenden Schwierigkeiten behalten wir im Auge, wenn wir weiter fragen, wie sich von der *Kunsterziehung* her die Bildungsarbeit darstellt. Beim Versuch, hierauf zu antworten, muß beachtet werden, daß alle begrifflichen Definitionen immer zu kurz geraten, weil irrationale Elemente entscheidend mitsprechen: Bildung ist *existentiell* immer nur in ihrem Träger, woraus sich allein schon die Notwendigkeit

ableitet, nicht nur Bildungselemente festzustellen, sondern auch, wie die *Person* beschaffen ist, der sie vermittelt werden sollen. Im Prozeß der Bildung strömen höhere geistige Werte in die Person ein, die sie schließlich über ihren Grundbestand weit hinaus zu führen vermögen. Bildung haben, gebildet sein, bedeutet: Persönliche Wertgestalt errungen zu haben in selbsteigener Auseinandersetzung mit geistigen Gütern. Bildung kann also nur dem zuteil werden, dessen geistige Kräfte sich *produktiv* mühen um die Einverleibung objektiver Kulturinhalte. - Es ist uns aufgegeben, in den jungen Menschen diejenigen Kräfte zu aktivieren, mittels derer *sie ihrem Leben den ihnen erreichbaren höchsten Sinn zu gewinnen vermögen*. Was unter „Sinn“ zu verstehen ist, wird klar, wenn wir sehen, daß noch im Alt- und Mittelhochdeutschen Sinn mit „Sein“ verknüpft war.

Die Bildungsarbeit kann nur gelingen, wenn Lehrer und Schüler erfüllt sind von der Leidenschaft geistigen Suchens und Fragens. Diese Leidenschaft in den jungen Menschen zu erwecken und wachzuhalten, sie in die produktive Spannung solchen Wollens und Mühens zu versetzen, muß eines unserer dringlichsten Anliegen sein; denn erst wo der junge Mensch geistiger Hingabe fähig wird, öffnet sich ihm der Pfad wahrhaften Sichbildens. Dazu gehört ungeschmälert: die *Weckung und Pflege der musisch-schöpferischen Kräfte*, die in jedem Kinde angelegt sind, ohne deren Entfaltung es zur vollen Entfaltung seines Wesens nicht zu gelangen vermag. Es ist Aufgabe des Kunstunterrichts, das Kind und den Jugendlichen so zu leiten, daß sie, symbolisch gesprochen, mehr und mehr derjenigen Werte teilhaftig werden, die jedem echten Kunstwerk innewohnen: geistige Helle und Klarheit, Folgerichtigkeit und Ordnung, reine und tiefe Empfindung. Jedes echte Bildwerk erwächst aus einem von solchen Qualitäten durchdrungenen äußeren und inneren *Schauen*. Und wie dieses Schauen nicht von einem gleichgerichteten Bilden zu trennen ist, so auch Anschauung und Bildung nicht. So besteht Bildung auch darin, sich ein Bild, ein eigenes Bild von der Welt und ihren Wertgehalten machen, eine persönliche Anschauung gewinnen zu

Bundesgebiet rund 20 Heimatkalender zur erwünschten Brücke werden von unserer Schularbeit zu vielen Elternhäusern. Nämlich zu einem Leserkreis, der interessiert werden kann an den heimatverbundenen Themen und eben zugleich an der Bildsprache der „Kinder des Landes“, wenn die bekannten Vorurteile sorglich weggeräumt werden, wie es Sonntag in seinem Text tat. Man muß allerdings zeitig Fühlung nehmen im Jahr, da solche Kalender im Herbst gedruckt, also schon im Frühsommer geplant werden. Der Dienst an dieser unserer eigensten Sache ist so wichtig, daß er zum festen Programm jeder Landesgruppe gemacht werden sollte, zumal Heimatkalender ganz anders als



flüchtige Zeitschriften eingehend „studiert“ zu werden pflegen. Versteht sich, daß der Umkreis der Themen sehr groß ist und auch umfassen sollte, was zu den Hauskünsten gehört, in denen sich Jugendschaffen und Volkstumpfle trifft. P.

können. Um dahin zu gelangen, bedarf es der Entwicklung der Fähigkeit, wissenschaftliche bzw. künstlerische Sachverhalte wesenhaft erschauen und in sich „bilden“ zu können. Alles echte Denken, vor allem alles künstlerische Denken ist ja nicht zuerst intellektueller, vielmehr intuitiv-anschaulicher Natur. Wissen und Können allein ergeben nur Halb- oder Scheinbildung, im wissenschaftlichen wie im künstlerischen Bereich. Goethe sagte, er hasse alles, was ihn nur *belehre*, statt seine *Tätigkeit zu vermehren*. Daran knüpfen wir Kunstpädagogen unmittelbar an. Was das Kind und der Heranwachsende in ihrem bildnerischen Tätigsein nicht als Bild in der umgreifenden Bedeutung dieses Wortes gestalten, was nur Abbild, nur Wiederholung bleibt, das gelangt über Schein, bestenfalls Routine, nicht hinaus, trägt nichts zum Gebildetwerden bei. Erst dort, wo sie im Suchen und im Kampf mit den Widerständen des Stofflichen zum Eigenen, wirklich Gebauten und Geformten gelangen, da sind sie auch auf dem Wege, selber Form- und Wertgestalt, d. h. echte Bildung zu gewinnen. Das meinte Ed. Spranger, als er sagte, künstlerische Erziehung bedeute weit mehr als ein Erziehen zu höherem Genießen, sie sei auch Stärkung des Willens zur inneren Form des Zöglings und daher ein „Weg zur Persönlichkeit“. - Anschließend Klärung des „Schöpferischen“ (dem Sinne nach wie im Aufsatz „Schöpferisch gestaltende Jugend“ des Buches „Kind und Kunst“ nachzulesen). Dann Eingehen auf die Krise in der Pubertät und auf die durchaus mögliche Weiterentwicklung der bildnerischen Kräfte darüber hinaus. Die 16-19jährigen der Oberstufe können bei gemäßer Führung zu vollwertigen Leistungen gelangen. Daraus erhellt die Bedeutung des Eigenschaffens auch für diese Altersstufen und die Mahnung, den Kunstunterricht der Oberstufe nicht zu verringern, gar abzubauen, sondern ihn eher zu erweitern. (Erfolg beim Hess. Plan zur „Auflockerung der Oberstufe“!) Erst auf der Oberstufe erlangt der junge Mensch den Reifegrad, der ihn befähigt, sich mit höher differenzierten Werken auseinanderzusetzen. - Es folgt Darstellung der Kunstbetrachtung auf Unter- und Mittelstufe und ihrer besonderen Aufgabe auf der Oberstufe:

In dem Maße, wie der Schüler heranreift und zum Bewußtsein seiner eigenen Zeit erwacht, wird er sich auch mit ihrem künstlerischen Geschehen befassen wollen, und das ist gut so: Es ist notwendig, ihn an die Gegenwart und ihre Kunst heran-

zuführen. Die Kunst des 20. Jahrh. gehört seit langem zu den geistigen Weltfakten, weshalb man sie auf keinen Fall in der Schule übergehen kann. „Unsere Zeit tritt in ein neues, noch namenloses Sternzeichen ein; so wenig man das Neue verstehen kann, ohne in der Tradition zu Hause zu sein, so unecht und steril muß die Liebe zum Alten bleiben, wenn man sich dem Neuen verschließt, das mit geschichtlicher Notwendigkeit daraus hervorgegangen ist.“ (Th. Mann.) Das gilt vorab für alle Jugend, die, wenn auch keinesfalls unkritisch, so doch grundsätzlich mit ihrer Zeit leben will und nicht gegen sie. Während viele ältere Menschen keinen Kontakt mehr zu der Kunst unserer Gegenwart zu finden imstande sind, findet die geistig wache Jugend erfahrungsgemäß leicht Zugang zu ihr. Deshalb muß der Erzieher und vor allem der Kunsterzieher alles tun, um der Jugend hierbei zu helfen. Es geht nicht mehr, wie es in der Programmschrift des Phil.-Verbandes „Vom Sinn der höheren Schule“ verlangt wird, daß diese Schule „dem Prinzip einer geschlossenen Welt“ huldige und der Schüler sich „ein Ganzes der geistigen Welt erarbeiten müsse“. Dies zu wollen, bedeutet m. E. nichts anderes, als sich in ein romantisches Gehäuse einzuschließen vor dem wirklichen Sein. Daß es ein Geschlossenes der geistigen Welt nicht mehr gibt, wird nicht zuletzt auch in der Dichtung und Kunst unserer Zeit offenbar. Aus historischen Beständen allein vermag die höhere Schule nicht zu existieren; sie kann nur dann eine „wahre Grundschule für das höhere geistige Leben der Gegenwart“ sein, wie an anderer Stelle der Schrift gefordert wird, wenn sie sich für die lebendige Problematik dieser Gegenwart offen hält: in Dichtung, Musik und Kunst. - In einem neuen Abschnitt Erörterung der Werte, die sich aus musikischem Tätigsein ergeben: Selbständigkeit, Wahrhaftigkeit, Beharrlichkeit, Willen, zu Unzweideutigkeit, zu selbstverantwortlichem Denken, zur Einheit von Denken und Tun, zu Urteilsfähigkeit, zum Ernstnehmen alles Werthaltigen usw. - Bildnerisches Tun ist nur möglich in Freiheit, die errungen wird in der Bindung an die Forderungen der Formgestalt. Frühere „Bindungen“ an Regeln und Vorschriften, an Stoffe als solche sind im Kunstunterricht längst überwunden und müßten auch im wissenschaftlichen Unterricht überwunden werden. In diesem Zusammenhang Hinweis auf die sozialpädagogische Funktion des Gruppen- und Gemeinschaftsschaffens. - „Erziehung zu Wahr-

haftigkeit und Selbständigkeit, zur Einheit von Denken und Tun und, in allem, zu echter Freiheit, kann zunächst nur mit Hilfe relativ einfacher Sachverhalte geleistet werden. Wir vergessen leicht, daß, wie Spranger sagt: „nur das Einfache, Elementare in der jungen Seele Bildung wirkt“. Nur wenn es gelingt, am Einfachen anzuknüpfen und es, bis oben hinauf, auch im Vielgestaltigen durchscheinen zu lassen, mögen wir unsere Bildungsaufgabe in allen Fächern recht erfüllen. Aber immer noch gehen nicht wenige Anforderungen an den Schüler von viel zu komplizierten Zusammenhängen aus. Warum wir auch auf der Oberstufe das bildungswirkende „Einfache und Elementare“ nicht aus dem Auge verlieren dürfen und warum wir den Menschen im Schüler weit stärker als bisher einbeziehen müssen, das sagt uns eine pädagogisch-psychologische Maxime, die bereits eineinhalb Jahrhunderte alt und - jung geblieben ist. Sie lautet in Goethes „Päd. Provinz“:

„... es ist Pflicht, Anderen nur Dasjenige zu sagen, was sie aufnehmen können... Der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäß ist. Was der Mensch leisten soll, muß sich als sein zweites Selbst von ihm ablösen, und wie könnte das möglich sein, wäre sein erstes Selbst nicht ganz davon durchdrungen...“

In der Schrift „Vom Sinn der höheren Schule“ heißt es: daß das Kind, indem es Platon verstehe oder Goethe oder Shakespeare oder Schiller, sich zu der Höhe des fremden Geistes erhebe und selbst Form und Gehalt erreiche. Indessen glaube ich keinesfalls, daß ein Kind bereits Platon, Goethe oder Shakespeare verstehen, d. h. seinem Selbst die in diesen Geistern verkörperten höchsten Gehalte einverleiben kann, wie Goethe es fordert. Es können doch niemals Kinder, sondern höchstens nur wenige Oberstufenschüler sein, die dahin gelangen. Damit der junge Mensch von 17 bis 19 Jahren überhaupt dahin gelange, bedarf er als Kind der Begegnung mit wesentlich schlichteren Werten und Gehalten, andernfalls kann es nicht ausbleiben, daß echte Entfaltung im Sinne der genannten Goetheschen Maxime vereitelt wird. Ich darf sagen, daß es das Fach Kunst gewesen ist, welches zuerst zu diesen Einsichten vorgedrungen ist, und zwar auf Grund des eigenen Schaffens des Schülers, das ungleich stärker als sein „Lernen“ Aufschluß über die in ihm angelegten geistigen Entfaltungsmöglichkeiten zu geben vermag. - Abschließend Zusammenfassung: „Wesen und Aufgabe aller künstlerischen Erziehung und Bildung bestehen darin, die musisch-produktiven Anlagen zu wecken und zu entwickeln, die bildnerischen Ausdruckskräfte im jungen Menschen zu entfalten, seine Urteilsfähigkeit zu schärfen, sein Denken und Tun in Einklang zu setzen, im Vielgestaltigen die Urgestalt, im Hochdifferenzierten noch das Elementare zu erfassen, das Kleine im Großen, das Endliche im Überendlichen zu schauen, seine Sinne und Seele zu öffnen für die Wertgehalte abendländischer Kunst. Kunsterziehung verlangt, den Schüler in jene schöpferische Unruhe und Spannung zu versetzen, die Voraussetzung aller persönlicher Bildung ist. Solcherweise will die Kunsterziehung das große Anliegen der höheren Schule mit erfüllen helfen, daß der junge Mensch die Qualität des Empfindens, Denkens und Handelns erringt, deren Fehlen heute bei so vielen Menschen Ratlosigkeit und Lebensunsicherheit erzeugt, obwohl es ihnen an Wissen und Kenntnissen keineswegs fehlt. Die große Aufgabe vermag das Fach Kunst nur zu erfüllen im engsten Zusammenhang mit den benachbarten musischen Bereichen Musik und Deutsch und weiter dann mit allen Fächern. Dies innere Sich-scharen aller Fächer um Grundeinsichten verlangt allerdings eine aufrechte Denkgemeinschaft aller Lehrer. Wir wissen, was ihr entgegensteht: vom hastigen Alltagsbetrieb bis zu der bisweilen geradezu gegensätzlichen geistigen Herkunft der einzelnen Lehrer. Vergessen wir aber nicht: Unsere Jugend empfindet sehr wohl, wo ihr tiefstes Verlangen Resonanz findet und wo nicht, wo unter ihren Lehrern ein verwirrendes Nichtvoneinanderwissen ist oder ein produktives Miteinander. Darum sollten wir alle über das gewisse notwendige Fachgespräch hinaus uns zusammenfinden in dem, was aller Bildung und Bildungsarbeit innerster Kern ist, in der Frage nach der Herkunft und dem gemeinsamen Sinn aller Wissenschaft und Kunst.

BUND DEUTSCHER KUNSTERZIEHER

Von der Vorstandtagung Anfang November 1951 in Berlin wäre viel zu berichten. Da aber die Landesgruppe Berlin ein eignes KuJ-Heft zugestanden erhielt, worin sie selber vom Stand der Arbeit spricht, sei vorerst nur gemeldet: Die drei Tage gast-

lichster Aufnahme in der alten „KS“, die Anteilnahme Prof. Tapperts und seines Kollegiums, des Berliner Schulsenats und vor allem der altbekannten und neuen Kollegen waren erfüllt von Arbeit, von Sehen und Aufnehmen und persönlicher Führungnahme, von gegenseitigem Geben und Nehmen - sie waren überdies eine Demonstration des Willens, wirklich Brücken zu schlagen zur Insel Westberlin und die Nabelschnur zu bestätigen, die von der alten norddeutschen Hauptpflanzstätte der Kunsterzieherbildung aus Generationen von Erziehern nährte. Es war Zeit, im Chor der Bundesländer den wachen, allem Zungenreden abholden Realismus des Bildes wieder vernehmlich zu machen und die Zusammengehörigkeit zu bekräftigen. Die organisatorischen Fragen des BDK, die außerdem reichlich erörtert wurden, müssen vorerst den Landesverbänden zur Bearbeitung überlassen bleiben. Es sei nur soviel gesagt: Unsern vielen, noch abseits stehenden Kollegen (es ist jeder dritte) hätte man das Beispiel Berlin gewünscht, um nämlich zu begreifen, was Zusammenstehen heißt, und zwar sehr notwendiges angesichts der noch immer geballten Wolken über unserm Kunstfach!

P.

MITTEILUNGEN DES DKV

Deutscher Kunststudenten-Verband /
Fachabteilung: Bildende Künste / (Sitz: Staatl. Hochschule für Musik, Stuttgart-O, Urbansplatz 2).

Vierte Delegiertenkonferenz / 11.-14. 10. 1951, Jugendherberge Rüdeshelm. Gäste: der 1. Vors. des Bundes Deutscher Kunsterzieher: Ob.-Stud.-Rat E. Betzler / der Vertreter der Gewerkschaft Kunst im DGB: L. Jost, Stuttgart / der Vors. der Fachgruppe Kunst im VDS: J. Hennig, Köln.

Neu aufgenommen: die Studentenschaft der Kunstakademie Düsseldorf, so daß der DKV nun 10 Studentenschaften der bildenden Künste umfaßt (Musik: 14).

Der 1. Vorsitzende E. Mackamul berichtet über die Zusammenarbeit mit andern Studierenden-Verbänden, die Bildung einer gemeinsamen Koordinierungsstelle für studentische Auslandsarbeit und den Vertrag mit dem VDS über die Teilnahme der Kunststudenten an dessen Auslandsprogramm; ferner über die Hauptversammlung der Notgemeinschaft der deutschen Kunst in Bonn (deren Mitglied der DKV ist), über weitere Fühlung mit Fachorganisationen und Behörden. Er fordert die Allgemeinen Studentenausschüsse (ASTA) dazu auf, nicht nur materielle Interessenvertretung zu sein, sondern die Künste und die Anschauungen der jungen Generation aktiv an der Gestaltung des Hochschullebens mitsprechen zu lassen.

Auslandsamt: K. Hennecke, Essen, legt aus beruflichen Gründen das Amt nieder. Neu: H. J. Schluchtmann, Essen, und als Referentin für bildende Kunst: Frä. S. Jansen, Düsseldorf.

Als Referent für gesamtdeutsche Studentenfragen im DKV, dem die Verbindung zwischen DKV und VDS in diesem Bereich obliegt, wird G. Neumann, Berlin, von der Delegiertenkonferenz bestätigt.

H. B. Giebel, Referent für Kunsterziehung, gibt die vollzogene Verschiebung der „Entschiebung zur musischen Erziehung in der Schule“ (s. KuJ 6/1951) an die Ständige Konferenz der Kultusminister und 125 weitere Stellen bekannt. Er berichtet ferner von seiner Teilnahme an der Sitzung des Bundes Deutscher Kunsterzieher in Frankfurt.

Der DKV wird sich für eine gleiche Geltung der Kunststudenten-Ausweise innerhalb der Bundesrepublik beim Besuch von Galerien, Konzerten usw. einsetzen.

Mittelpunkt der Konferenz ist dann die „Woche der deutschen Kunststudenten 1952“ 4.-11. Mai in Stuttgart. Neben der Ausstellung aller Studentenschaften der Akademien der Bildenden Künste (Halle 1 der Gartenschau) und den Konzerten der Musikstudentenschaften sollen bei dieser Veranstaltung Studenten der repräsentativsten Ausbildungsinstitute des Auslandes aktiv in Ausstellung und Konzert mitwirken. Ziel dieses Vorhabens ist es, einen Überblick über den gegenwärtigen Stand des künstlerischen Nachwuchses zu gewinnen und einen persönlichen Kontakt zwischen deutschen und ausländischen Kunststudenten zu schaffen.

Für Dozenten-Vorträge hat die Fachabteilung Bildende Künste Prof. Baumeister, Prof. Wehlte (Maltechnik) und O.-Stud.-Rat Betzler (Kunsterzieherfragen) nominiert. Ferner soll der Film „Moderne Malerei“ von Dr. Domnick sowie dessen Sammlung zeitgenössischer Werke gezeigt werden.

Die Fachabteilung Bildende Künste beschließt eine Fragebogen-erhebung zur genauen Feststellung der Unterschiede in den Studien- und Prüfungsordnungen der Kunsterzieher. Die Auswertung soll in Zusammenarbeit mit dem BDK zu einer realisierbaren Ideallösung führen.

Der Studienplatztausch und die Erteilung von Aufträgen an Kunststudenten sollen durch besonders erörterte Maßnahmen des DKV gefördert werden. Es wird beschlossen, sich an zuständiger Stelle für die Einführung staatlicher Abschlussprüfungen für Innenarchitekten, Gebrauchsgraphiker usw. einzusetzen.

Aus der Arbeit des Verbandes und der ASTA: Die Auslandsreferentin der Fachabteilung Bildende Künste, Frä. S. Jansen, hat 19./21. 11. 51 den DKV auf einer Tagung der *Confederation Internationale des Associations d'Artistes* in Brüssel vertreten. Auf der Tagesordnung standen u. a. Fragen des Autorenrechtes und Selbstschutz bildender Künstler, Zollfragen, freier Verkehr für Werke lebender Künstler, rechtliche Anerkennung der künstler. Berufe usw.

Die Studierenden des künstler. Lehramtes an der Werkkunstschule Hannover sind zur freien Mitarbeit auf ihrem Fachgebiet im DKV eingeladen.

Die Studentenschaft der Landeskunstschule (LKS) Hamburg zeigt auf verschiedenen Gebieten nachahmenswerte Einrichtungen und Leistungen: Die „Werkstättenstiftung“ der LKS gibt den Studenten eine glückliche Möglichkeit zur Auftragserteilung. Durch rege Propagandatätigkeit und Einschaltung der Presse (Reportagen) wird ein breiter Bevölkerungskreis angesprochen. Es werden beachtliche Erfolge gemeldet. / Die „Materialausgabe“, das von Studenten geführte Auslieferungslager einer Firma, ermöglicht billigen Einkauf von Mal- und Zeichenutensilien. / Die Studentenschaft der LKS erzielte bei ihrer Solidaritätssammlung ein Ergebnis von DM 50,-.

Wettbewerbe (a = Name und Aufgabe / b = Ausschreibende Stelle / c = Ausgesetzte Preise / d = Einsendetermine):

a) „Eisen und Stahl“ Darstellung eines Themas aus der eisen-schaffenden Industrie. Malerei, Graphik, Bildhauerei / b) Kunstausstellung „Eisen und Stahl“, Düsseldorf, Ehrenhof 4 / c) insgesamt: DM 50 000 / d) 31. 3. 1952.

a) „Wettbewerb zur Erlangung von Entwürfen für neuzeitlich bedruckte Vorhangstoffe“ / b) Landesgewerbemuseum Stuttgart, Kanzleistr. 19 / c) insgesamt: DM 7300 / d) 1. 2. 1952.

a) „Tagungsabzeichen (zugl. Signum) für den Deutschen Verband der Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen“ / b) Industrie-Berufsschule Wuppertal-Barmen / c) insgesamt: DM 350 / d) 1. 2. 1952.

ACHTUNG BEI NEUBAUTEN!

Vor 50 Jahren gehörte zum Schul-Bauprogramm der Zeichensaal (unterm Dach, Nordlage, Zwischenvorhänge, um das Licht auf jede Tischgasse einhellig zu lenken, Modellhalter mit Hintergrundtafeln), eine Augen-Turnhalle, deren Ausstattung nicht lange vorhielt.

Vor 25 Jahren wurden bei Neubauten öfter auch Schülerwerkstätten mitbedacht (im Keller, spezialisiert nach Papp-, Holz- und Metallarbeits-Ausstattung), quasi verkleinerte Lehrlings-schulstätten, als Norm ebenfalls hinter mancher Praxis hinterhinkend.

Denn: das „Zeichnen“ hatte schon weithin jugendgemäße, schul- und hausgerechte Werkverfahren angegliedert, und das „Werken“ schickte sich selber um: weder das „akademische“ Atelier noch die zünftigen Handwerksstätten lieferten hierfür Maß und Lehre.

Was sollten heutige Bauplanungen bedenken?

Die löbliche Tendenz, den Kasernentyp zu verlassen und jeder Klasse eignen Grund und Auslauf zu bieten (Pavillonsystem), macht deutlich, daß Spezialräume, etwa für Biologie, Physik, Chemie, eines besonderen Baublocks bedürfen.

Was solchem naturwissenschaftlichen Bauraum recht ist, sollte billigerweise nun zum „Bildnerischen“ Block führen, worin Zeichen- und Werkräume versammelt sind (also nicht mehr um viele Treppenläufe und Flurlängen getrennt), und wozu die Einrichtung aus der Front-Erfahrung bezogen und nicht vom grünen Tisch aus an überholten „Normalplänen“ orientiert wird. Schul- und Bauämter sind ebenfalls zu unterrichten, daß es mittelalterlich anmutet, wenn der große Bedarf an Schaurahmen und -kästen in Klassen und Fluren nicht sofort mitgeplant und

-realisiert wird. — Es gibt schon leidigste Unterlassungen, sogar neue Zeichensäle, die nicht an allen Wänden mindest Aufhänge-leisten usw. haben. Die „10 Gebote“, die jeder erfahrene Kunst-erzieher kennt, können gar nicht zeitig genug bei jeder Neu-bauplanung dringlich gemacht werden. P.

NEUE AUSGANGS-SCHREIB-ALPHABETE?

Die Ständige Kultusministerkonferenz stellte neue Alphabete zur Diskussion, anonym in der Herkunft, sehr fragwürdiger Tendenz. Geht dies neue Latein- und Deutschalphabet sozusagen hintergründig durch, dann können wir über Nacht zu Schul-schriften kommen, zu denen sich nur „Gute Nacht“ sagen ließe — so sehr wurden dabei 50 Jahre Schreibreformbemühungen verschlafen. Soll mahnen; nehmt dies Kapitel in der Kritik so ernst, wie es nötig ist! Die gemeinsame Ausgangsschrift, die gar nicht zu umgehen ist, kann nur mit Beteiligung bester Kräfte der Schul- und der hohen Schreibstuben geschaffen werden. Die Meinung, ihre Formen brauchten nur aus „flüssiger“ Schreibpraxis abgezogen werden, dürfte sehr irren. Stil, Gestalt und das sich darin manifestierende heutige Formgefühl sind empfindlichste Dinge, die dazugehören — sonst enden wir unversehens bei Normen von 1890, wie sie in Bonn vorlagen! P.

FRIEDRICH SCHÖTKER: NOCH EINMAL „FORMSTUDIE“ UND „SCHNELLE PINSELSTUDIEN“

Form sei eine Zumutung, erklärt Wilhelm Pinder, ein Geheimnis, Goethe. Für die Künstler und auch für uns Kunsterzieher ist sie eine Aufgabe. Diese bildnerisch verstandene Form bedarf sicherlich eines ständigen Kontaktes mit den Formen der sichtbaren Welt, unseren Vor-Bildern, wenn sie ihre wirkende Kraft behalten soll. Sie ist jedoch in ihrer Intensität gleichermaßen abhängig vom Subjekt, das sie hervorbringt. („Malerisch ist nicht das Gemalte, sondern der Maler“, teilt Karl Heinrich Waggerl als Erfahrung einer Begegnung mit einem Maler mit.) Vermittelt das bildnerische Tun des Menschen nicht mehr ein reines und ungetrübtes Bild seines Innern, verklammert es sich angstlich den Formen der äußeren Welt oder läßt es sich, wie etwa das der Nazarener, von antiquierten Leitbildern prägen, bleibt es ein sinnleeres Bemühen. Es muß uns als Kunsterzieher gelingen, den uns anvertrauten jungen Menschen zu unbefangener, aber intensiver Aussage über Form zu verhelfen. Nur so kann eine bildnerische Aussage, und sei sie noch so bescheiden, selber Form werden. Das ist freilich eine „Zumutung“, im Zeitalter der Angst jedoch ein Beitrag zur Bewältigung unseres verkrampften Daseins.

Ist Ängstlichkeit wirklich ein Kennzeichen früher Kunstformen, wie Gottschow unter Berufung auf Goethe meint? Ich bin der Ansicht, daß sich in den frühen Plastikern der Romanik der formale Zugriff in unbekümmerter Frische äußert. Versteht Goethe unter dem „Ängstlich-Rechtlichen“ nicht etwas ganz anderes, als G. an seiner Schülerarbeit wertet? Ich will auf diese Frage nicht weiter eingehen, sondern nur noch zu meiner Anfrage in Heft 3 feststellen, daß sie keinen „Streit vom Zaune brechen“ sollte. Sie bezweckte nichts anderes, als allen denjenigen Amtsgenossen, die nach Straßner (siehe Heft 5/51) unter Formverwirklichung ein „lückenloses Aneinanderschließen der gezeichneten Linien oder klar begrenzten Farbflecke“ verstehen, die Fragwürdigkeit dieses Leitbildes deutlich zu machen. Gewiß, das Schlagwort vom „beckigen Künsteln“ brauchte G. nicht selber (ich fand es als Äußerung Friedrich Heims in Heft 2) hielt mich aber zu meiner summarischen Schlußfrage auf Grund der Tendenz berechtigt, die Gs. Ausführungen in Heft 1/51 verraten. Warum nennt G. in seiner „offenen Antwort“ meine Beispiele „schnelle Pinselstudien“ und die Zeichnung der späteren Ärztin in deutlicher Absetzung eine „Formstudie“? Allein diese Unterscheidung rechtfertigt nachträglich meine Anfrage. Um Formbemühungen handelt es sich bei den „schnellen Pinselstudien“ jedenfalls auch! Welche Bedeutung die unmittelbare Reaktion der Hand für die Intensität einer bildnerischen Aussage hat, wurde von Straßner (vorletztes Heft) überzeugend dargelegt. Und so meine ich denn, daß sich die „Formstudie“ und die „schnellen Pinselstudien“ durchaus „beissen“. Meine Beispiele sollten zeigen, daß sich Oberprimarinnen, unabhängig von ihrem geistigen Habitus, mit einem Gegenstand, sei er nun ein Pferd oder ein menschliches Gesicht, und mag es sich bei den bildnerischen Darstellungsmitteln nun jeweils um Pinsel oder Bleistift handeln, auch

ohne ängstliche Verklammerungen auseinandersetzen können. Mit der Förderung des Universitätsprofessors, die Anschauungs- und Vorstellungskräfte der Jugend zu heben, weiß ich mich einig.

Herrn Prof. Herrmann bleibt nur noch zu sagen, daß ich Zeichnen niemals ein „Strichemachen“ nannte, sondern darunter eindeutig *F o r m u n g* mit Hilfe von Strichen verstanden habe.

SCHRIFTTUM

W. Krüger: *Zeichenfibel* / bei P. Linke, Karlsruhe. Wie viele Volksschulen, denen der geschäftstüchtige Verlag das 64seitige Heft zur Ansicht übersandte, haben wohl für den „kleinen Betrag von 4,90“ dies Sammelsurium von all und jeder Ersatz-Lehre, die wir mählich aus dem Grundschulzeichnen ausgetrieben glauben durften, eingestellt — sofern nicht ein Erzieher mit Augen und Herz für die wirkliche Kinderzeichnung Protest anmeldete? Vor Jahren gab es mal, sogar in „Volksausgaben“ ein Monstrum von Zeichenfibel, auch mit der Tendenz, alles Sichtbare auf Formel-Flaschen zu ziehen; hier wird ein Etikett draufgepappt, das die Vorlagen-Formeltendenz Lehrern wie Kindern mit kunstpädagogischen Phrasen schmackhaft machen soll, weshalb um so mehr vor solcher Mixtur zu warnen bleibt!

Parnitzke.

J. P. Hodin: *Edvard Munch* / Frankfurter Verlagsanstalt / 290 S., 216 Abb., meist auf Tafeln, dazu 8 farbige / 30,— DM.

Was dies Werk auszeichnet, ist, daß es fast ausschließlich die Schätze der skandinavischen Sammlungen vor Augen rückt, von denen jeder, der sie am Ort erleben durfte, bedauerte, wie wenig davon in sonstigen Munch-Ausgaben wiederzufinden war, bezw. je bei uns ausgestellt werden konnte. Munch, der 1944 mit 80 Jahren starb, kann ja aus dem Aufbruch der Neuen Malerei gar nicht weggedacht werden, weshalb dieser ersten großen Werkübersicht besondere Bedeutung zukommt, zeigt sie doch, wie eine „große Natur“ im Verlaß auf die eignen Gaben zu beglückend starken Bildern kam — mit der Kraft, noch manche Wirkung ausstrahlen zu können. Hodin gibt wesentliche biographische Aufschlüsse, enthält sich jeder Werkkritik, was angenehm berührt, weil wir wissen, was es mit Kunstschriftstellern auf sich hat, die über Handwerk und Stil „zungenreden“ mit dem „Fortschrittszeigefinger“.

Parnitzke.

Edwin Redslob: *Der Maler Ernst Schumacher* / K. Lemmer-Verlag, Berlin 1951 / 80 S., 5 Abb. u. 8 Farbtfln. / 9,80 DM.

Wenn wir 1951 nochmal auf das schöne Gedenkbuch für Philipp Franck hinweisen und dann den Purrmann-Band des Verlages empfehlen konnten, so bleibt es erfreulich, nun an Schumachers Bildern auf die Besonderheiten eines aus der Farbe gestaltenden Talentes hinweisen zu können, worin die Auswertung reiner Form- und Farbbeziehungen glücklich zusammengeht mit einer Naturverbundenheit, die stets den koloristischen Rhythmus trägt, d. h. nicht verabsolutiert erscheint. Lehrreich, in den gebotenen Proben die Spanne von 20 Jahren zu verfolgen — vom Aufbruch in Düsseldorf bis zum Lehramt des 46jährigen an der Berliner Akademie, inmitten heutiger Aufgaben, die auch uns sehr angehen!

Parnitzke.

Otto Daube: *Die Wege zur Neuen Musik*. Heft 1: Die Werke / 64 S. 33 Noten- und 13 Bildbeispiele / 1,70 DM. - Heft 2: Methodik / 32 S. / 1 DM. W. Crüwell, Dortmund 50.

Diese inhaltsreichen Hefte, die der Musik von Debussy bis Schönberg gelten, aber zugleich Wandlungen der Malerei und Dichtung aufzeigen, dabei tabellarisch zusammenfassend, was vergleichbar ist, sind mancherorts schon genutzt worden, besonders in Arbeitsgemeinschaften der Oberklassen; Heft 1 in der Hand der Schüler, Heft 2 beim Lehrer.

Ausgezeichnet allein die sorglichen Quellen in Ton, Wort und Bild (auch wenn die Bildbeispiele nur Hinweis sein können, farbige Wiedergaben zu nutzen) und die Art der Vergleichsreihen. Wem der Stilwandel in der Malerei allzu pragmatisch dargestellt erscheint, dem bleibt es unbenommen, andere Akzente zu setzen; die Methode selber hat so viel anregende Kraft, daß wir die Brücke, die hier ein Musikerzieher aus seiner Praxis der Werkerschließung zur Neuen Malerei hinüber schlägt, begrüßen, kennen und nutzen sollten.

Parnitzke.

Paul Wember: *Heinrich Nauen* / Verlag L. Schwann, Düsseldorf 48 / 33 Fotos auf Tfln., davon 4 farbigen, 12 Texts. / 6,40 DM.

Was sich erst bei der Gedächtnisausstellung (in der Heimatstadt Krefeld 1948) des mit 60 Jahren 1940 Verstorbenen rundete, nämlich eine Übersicht über den Weg dieses rheinischen Malers, war Anlaß zu der Buchausgabe, die hiermit der Vergessenheit entrissen werden soll. Wer darum weiß, welche glücklichen Umstände nötig waren, um unseren koloristischen Talenten den Weg zu bereiten, wird die Spanne von 30 Jahren im Werk aufmerksam verfolgen, wissend, welche farbsatten Blumenbilder am Wege liegen, aber auch sehend, wie Nauen in seinen Figurenbildern die expressive Bildgeste pflegte, und zwar ohne die Barbarismen, die damals meist vorherrschten. Parnitzke.

Hermann Phleps: *Deutsche Fachwerkbauten* / Langewiesche-Verlag 51 / 112 S. mit 20 Textabbn. und 100 Foto-Ganzseiten / 4,80 DM.

Dies „Blaue Buch“, nachzutragen nach den 51 bereits neu genannten, hat der bekannte Experte der Holzbaukunst mit klaren Belegen der unterschiedlichen Bau-Gefüge eingeleitet und in den Unterschriften zu den Denkmälern aufgewiesen, die zur Hälfte dem ober-, zur andern dem niederdeutschen Raum angehören (der Krieg riß schon manche Lücke!). Ein dankenswerter Zuwachs zu den mehreren Baukunst-Bänden, die seinerzeit schon aufs beste gelungen - und erwünscht waren.

Parnitzke.

E. Reis, J. Raffert: *Die Handpuppe; Herstellung und Spiel* / Verlag Junge Welt, Opladen 1951 / 80 S., 10 Fotos, 10 Zchn. und 1 Bauplan / 5,80 DM.

Wenn ein Harro Siegel diesem Ergebnis aus bester Erfahrung und Haltung „Glück auf den Weg“ wünscht, bedarf es nicht weiterer Empfehlung, sondern nur der Kennzeichnung, daß bis zum detaillierten Bauplan der sehr praktikablen Bühne jede Weisung Hand und Fuß hat — für den, der nicht nur mal improvisieren, sondern ernsthaft das Puppenspiel pflegen will! Von E. Reis sind übrigens als blaues Schaffsteinbändchen Nr. 256 die schönen Spiele „Kasper und Lumpi“ und „Die böse Hexe Piekebiest“ erschienen.

Parnitzke.

Karl Hils: *Formen in Ton, eine Grundübung fürs Leben* / Bärenreiter-Verlag Kassel 51 / 80 S. m. über 60 Bildern.

Karl Hils, der verdienstvolle Werkerzieher der Stuttgarter Akademie, weithin erinnerlich zuletzt aus seinen „Wachsen-und-Reifen“-Bändchen, stellt die überall schulisch nutzbare „Aufbautöpferei“ in die Mitte dieser erfreulichen Lehrschrift, jedem Anfänger darin anschaulichste Antworten gebend und noch zu vielen Randfragen sonst, nicht zum wenigsten auch zu pädagogischen Kernfragen: wo die Werte des Töpfers liegen. Überall sollte diese Schrift wirklich genutzt werden; es gibt noch reichlich abwegige Vorstellungen vom Formen, sogen. Modellieren und unergiebigem Klitschen mit Ton, die hiermit aufs rechte Gleis kommen könnten!

Parnitzke.

Werner Bähr: *Das große Kinderfest* / Bärenreiter-Verlag 51 / 40 S. mit 48 Zchn.

Dies Werkheft für Spiele und Feiern mit Kindern will zeigen, wie ein sommerliches Fest zu einem fröhlichen Zusammenspiel für Ohr und Auge, vom Musisch-Rhythmischen und -Werkhafte her, gestaltet werden kann. Schulfest, Dorf feiern, Kinder-„Gilden“ usw. haben sich seit längerem als sinnvolle Aufträge, Vorhaben und eben Gemeinschaftsaufgaben der Schul- und Jugendgemeinden herausgestellt, in Abwehr aller käuflichen Zutaten, mit denen Erwachsene früher zu belustigen meinten (Papiermützen, Lampions, Warenhaströdel-Gewinne usw.). Es ist nützlich, die fruchtbaren Ansätze beisammen zu haben. Bähr rechnet mit einfachen Lösungen im kleinen Kreis und das ist gut so. Denn daß eine Festwiese mit Ständen und Buden eigier Erfindung weiter greifen kann, hat u. a. die Kieler Tradition gezeigt, wo jährlich viele Schulen zur Ausstattung der „Kieler Woche“ beitragen — für Tausende von Teilnehmern allerdings.

Parnitzke.

BEGABUNG

Von Dr. Hans Meyers, Darmstadt

Je weniger eine pädagogische Bemühung von Erfolg begleitet ist, desto mehr neigt man dazu, die Schuld am Mißlingen auf die Unzulänglichkeit der Schüler zu schieben; in der vermeintlichen Einöde wird angespannt Ausschau nach Oasen des Talents gehalten, so daß in solchen Zeiten das Begabungsproblem im Zentrum des Interesses steht. Und umgekehrt wird eine pädagogisch erfolgreiche Zeit eine weitgehende, ja selbstverständliche Begabtheit ihrer Zöglinge feststellen. Sie wird die Begabtheit als Problem - aus Mangel an Widerspruch - allmählich aus den Augen verlieren und ihre Aufmerksamkeit ganz der Vervollkommenung ihrer methodischen Mittel widmen. Eine sachliche Betrachtung der tatsächlichen Begabungsverhältnisse setzt aber einen Standpunkt voraus, der von allzu herzhafter Selbsteinschätzung ebenso weit entfernt ist wie von vernachlässigter Selbstkritik aus pädagogischem Ressentiment. Wir müssen also versuchen, die bildnerischen Begabungsverhältnisse nach ihrer naturgegebenen Schattierung zu verstehen.

1. Die Tatsache, daß wir heute eine unseren Kindern verhältnismäßig allgemein innewohnende musisch-schöpferische Begabung feststellen, und daß diese merkwürdigerweise erst eine Entdeckung unseres Jahrhunderts ist, hat ihre Ursache nicht darin, daß diese Begabung vorher nicht vorhanden gewesen oder auch nur nicht zum Ausdruck gekommen wäre. Zu allen Zeiten haben Kinder ihre Kritzeleien und primitiven Zeichnungen hervorgebracht. Es hat sich aber die Auffassung von dem, was als Ausdruck der Begabung zu bezeichnen sei, völlig zugunsten dieser „dumpfen“ Gebilde verschoben. Was man einmal unbeachtlich fand, ja für kindlichen Unfug halten mochte, das ist heute zum Gegenstand interessiertester Beachtung und Wertschätzung geworden.

Es kommt noch hinzu, daß man, begünstigt durch die expressiv-primitivistische Kunstentwicklung der jüngeren und jüngsten Zeit und durch eine damit zusammenhängende neuartige Einschätzung der Kunst der Primitiven, auch in der Kinderzeichnung gewisse Formwerte entdeckte, die sich durch geeignete Beeinflussung leicht und erheblich steigern ließen. Man steht seither dem Naiven und Primitiven in der Kinderzeichnung nicht mehr achselzuckend oder ablehnend gegenüber, vielmehr künstlerisch animiert, vielfach sogar begeistert, so daß die Auffassung vom „Kind als Künstler“ vielleicht das erreichte Extrem des Pendelschlags anzeigt.

Anders liegen die Verhältnisse im volkstümlichen Urteil. Die landläufige Auffassung von dem, was als bildnerische Veranlagung zu bezeichnen sei, ist weithin unverändert diejenige geblieben, die für das Ende des 19. Jahrhunderts charakteristisch war, nämlich eine naturalistisch-sentimentale, und im gleichen Maße noch die andere unter dem Einfluß der Kunstströmungen vom Ausgang des letzten Jahrhunderts: eine pseudo-impressionistische. Wegen der beherrschenden Stellung dieser Auffassungen, bei denen auch der größte Teil der Leh-

rerenschaft keine Ausnahme macht, können wir sie nicht einfach übersehen. Zwar beurteilen manche ihrer Vertreter die kindliche Produktion heutzutage vorsichtiger, doch stellt sich erst bei einer Annäherung des kindlichen Zeichnens an gewisse naturalistische Vorstellungen der Erwachsenen der volkstümliche Begriff der „Begabung“ ein. Weil hierbei lediglich nach dem Grade und der Entwicklung eines fotografischen oder scheinimpressionistischen Naturalismus vorgegangen wird, darum kann vom eigentlichen Wesen der kindlichen Leistung nichts erfaßt werden. Diese Einstellung beweist aber auch die Unkenntnis, mit der man künstlerischen Dingen überhaupt gegenübersteht, denn auch hier wird das irrationale Kunstgesetz mit billigem Naturabklatsch oder Pseudonaturalismus verwechselt.

Mit dieser platten Veräußerlichung des Begabungsbegriffs, die bis weit in sonst gebildete Kreise hineinreicht, müssen wir also rechnen. Wir selbst aber wollen kindliche Maßstäbe anlegen, wo Kindliches gemessen wird.

2. Zahlenmäßig ergibt sich für die künstlerischen Begabungsverhältnisse bei Kindern und Jugendlichen nach den heutigen Erfahrungen etwa folgendes Bild.

Die Kinder der „bildermächtigen Zeit“ (vom 4. bis 14. Lebensjahr) zeigen nach meiner Erfahrung fast ausnahmslos, mindestens aber zu 70 %, eine ausgeprägte Veranlagung für den bildhaften Ausdruck. Davon überragen etwa 20 % den guten Durchschnitt noch um einiges. Sonderbegabungen im Sinne der Wunderkinder sind selten. Von den restlichen 30 % fällt der größte Teil immer noch auf den mittleren und unteren Durchschnitt, und nur ein Rest von weniger als 10 % kann als minderbegabt gelten. Ganz Unbegabte gibt es unter normalen Menschen nicht. Die Zahlen entsprechen im großen und ganzen dem letzten hierüber vorliegenden Material der psychologischen Kinderkunstforschung und stehen im Einklang mit den Erfahrungen vieler Kunsterzieher. Natürlich können nur ungefähre Mittelwerte genannt werden; jede präzisere Angabe könnte das Bild nur entstellen, da die Verbindlichkeit einer Statistik immer von vielen Unwägbarkeiten in Frage gestellt wird. Doch treffen die Mittelwerte im ganzen den vorliegenden Sachverhalt.

Wenn, wie gesagt, unter Begabung zu verschiedenen Zeiten verschiedenes verstanden wird und daher jede Zeit mit anderen Verhältniszahlen für das Vorhandensein oder Fehlen von Begabung aufwartet, so muß doch billigerweise angenommen werden, daß die tatsächlichen Begabungsverhältnisse zu allen Zeiten ungefähr dieselben gewesen und geblieben sind. Es wäre auch irrig, zu glauben, der einen Entwicklungsphase im Menschenleben eigne eine stärkere Begabung auf bildnerischem Gebiet als der anderen; während der Knabe sie noch besitzt, sei sie dem Jüngling vielfach abhanden gekommen. Diese selbst in Fachkreisen verbreitete Irrmeinung bestätigt aber nichts anderes als wiederum die Stichhaltigkeit unserer obigen These, da auch sie lediglich auf den

schlechten Erfahrungen ungeeigneter Lehrmethoden beruht, die ihre Erfolglosigkeit mit der mangelhaften Begabung ihrer Opfer zu entschuldigen versuchen. Nicht aber die Begabung als solche fehlt - sie ist dem Jüngling genau so wie dem Knaben mit auf die Welt gegeben - wohl aber sind ihre Äußerungsformen aus mangelnder Pflege verkümmert. In einem den Bedürfnissen der Jugend gemäßen, zielstrebigen Unterricht ist die umgekehrte Beobachtung richtig, daß nämlich mit den Jahren die ursprünglichen Keime zu immer kraftvollerer Entfaltung kommen. Die genannten Zahlen gelten darum grundsätzlich mit Recht auch für eine gepflegte Mittel- und Oberstufe.

Doch wird in diesem Zusammenhang ein Faktor selten beachtet, der zur Revision falscher Maßstäbe unbedingt hinzugezogen werden muß. Die Äußerungsweise der Begabung unterliegt nicht nur den genannten äußeren Hemmungen durch eine behindernde Umwelt, es bilden vielmehr die sich entfaltenden künstlerischen Formtatsachen selbst eine eigentümliche zunehmende Erschwerung. Die zu gestaltenden Formzüge nehmen nämlich mit dem Grade ihres Differenziertwerdens in ungleich stärkerem Maße an Schwierigkeit zu, als die Kraft des auf sie gerichteten Gestaltungswillens normalerweise (bei mangelnder Pflege) emporwächst. Herrmann formuliert diesen Sachverhalt so: „Gemessen an der gesamten Geisteskraft sind an sich die Probleme der primitiven Form so ‚leicht‘, daß jeder ‚mitkommt‘; jene der differenzierten Form werden relativ und absolut schwerer in steigendem Maße.“ Daher kommt es, daß es die Bildkraft einmal leichter, einmal schwerer hat, was den unkritischen Beobachter wohl zu der Auffassung verführen kann, das Kind sei bildnerisch begabter als der Jüngling.

Nichtsdestoweniger unterliegt der freie Begabungsdruck entwicklungspsychologischen Schwankungen. So stellen wir gegenüber dem unmittelbar vor der zweiten Streckung liegenden Hoch alsbald ein gewisses Tief fest, wenn die Pubertätskrise sich ihrem Höhepunkt nähert. Die Schwankung wird bewirkt von der allgemeinen psychischen Erschütterung und noch von den in dieser Zeit stattfindenden Interessenverlagerungen, starker Inanspruchnahme des Verstandesapparates und der Gefühlszentren begünstigt, die an und für sich alle nichts Unmittelbares mit der künstlerischen Disposition zu tun haben, wenn sie diese auch mittelbar aufs stärkste beeinflussen können.

Die störende Beeinträchtigung des künstlerischen Wachstums durch außerkünstlerische Mächte innerhalb und außerhalb der Menschenseele ist wohl überhaupt der eigentliche Anlaß der Kunsterziehung, die im wesentlichen eine vorbeugende und wiedergutmachende Aufgabe hat.

3. Welche Schwierigkeiten dabei in bezug auf die individuellen Begabungsrichtungen - selbst für eine mit Liebe und Verständnis betriebene Erziehungsarbeit - bestehen, mag an folgender Einzelheit sichtbar werden. Was auf der einen Seite eine Stärke der heutigen Kunsterziehung ist, ihre Betonung der eigenschöpferischen Arbeit, kann auf der anderen Seite eine Schwäche bedeuten. Nämlich dort, wo zu wenig zwischen einer allgemeinen Kunstbegabung und einer speziellen schöpferischen Begabung unterschieden wird. In der Tat liegen die

Phänomene der individuellen Kunstbegabung weit komplizierter, als dies einer verallgemeinernden Betrachtung jemals bewußt wird und als sie hier auch nur andeutungsweise analysiert werden können. Halten wir uns aber zumindest folgendes vor Augen. Wo eine einseitige Bewertung der Schüler auf ihre produktive Fähigkeiten hin stattfindet, kommen allzuleicht jene schlecht weg, die nur rezeptiv begabt sind. Vielleicht ist ihre Liebe zur Kunst keine geringere, wenn sie sich auch nur im beseligten Betrachten oder geistigen Durchdringen kundtut. Der Einwand, daß dem Menschen erst mit der schöpferischen Eigenleistung die ganze Tiefe des Kunsterlebnisses geöffnet werden kann, würde sich so gleich selbst Lügen strafen, wenn man solche Tiefe auf dem Weg des unnatürlichen Zwanges herbeinötigen wollte. Eins wissen wir jedenfalls aus der unmittelbaren Erfahrung im Leben: Es kann jemand in der praktischen Kunstübung versagen und dennoch ein vortreffliches Kunsturteil besitzen. Warum sollte auch die Natur in ihrer unendlichen Fülle nicht reich genug sein, um auch solche Menschen hervorzubringen, die vielleicht gerade deshalb eine wahre Liebe zur Kunst hegen, weil sie sonst nichts als nur dies eine zu bieten imstande sind? Es muß also einleuchten, daß es neben der produktiven Begabung auch eine Begabung für den künstlerischen Genuß gibt, und daß diese beiden nicht notwendig miteinander verbunden sind.

Dennoch betont der Kunstunterricht so lange zweifellos mit Recht die Pflege der schöpferisch tätigen Kräfte, als er die rezeptiven Kräfte nicht aus dem Auge läßt. Es gibt wohl kein Erziehungsgebiet, in dem gegen die Natur eines Menschen weniger erreicht werden kann als in der Kunsterziehung. Das macht ihr Geschäft nicht leichter, denn Dogmatismus erzieht Heuchelei. Darum ist die Forderung, das Gesetz der Persönlichkeit zu beachten, eine Forderung der Aufrichtigkeit. Nur Aufrichtigkeit erzieht aufrichtige Menschen.

4. Wo man mit Menschen umgeht, muß man mit Menschlichem rechnen. Die Chamäleon-Naturen werden im Kunstunterricht nicht weniger an Zahl sein als anderswo. Die Genies auf der Schulbank sind häufig wegen ihrer Widerborstigkeit von den Schulmännern verkannt worden.

Wer die Intelligenz seines Schülers für die Garantie seiner Kunstbegabung nimmt, sieht sich nicht selten getäuscht. Verlangsamte geistige Entwicklung und eine hochstehende anschauliche Vorstellungsbegabung schließen sich gegenseitig nicht aus.

Woher einen gültigen Maßstab nehmen für individuelle Begabung?

Allzuhäufig werden die geschickt sich Anpassenden und schnell Auffassenden als die angeblich Begabten verglichen mit den Ungeschickten und Langsamen als den Unbegabten. Und doch ist es oft gerade der Mangel an Anpassungsvermögen und die Verachtung solch uneigener Hilfsmittel, welche den innerlich Reichen vor dem äußerlichen Blender auszeichnen.

Der durch willigen Fleiß Erfolgreiche soll gewiß nicht herabgesetzt werden, ihn aber als Musterschüler hinzustellen, ist gefährlich. Es kann nämlich sein, „daß der Geringgeachtete nur deswegen langsam ist und so leicht stutzig wird, weil er jeder Sache auf den Grund gehen

will, und oft wird sich zeigen, daß er, der Schaffer aus eigenem, den ehemaligen Musterschüler weit überholt." (H. Herrmann.)

So hängen also Begabung und Persönlichkeit aufs engste miteinander zusammen, und wir können die eine nicht ohne die andere beurteilen.

Es ist überhaupt nicht so ohne weiteres zu sagen, wie sich Begabung einwandfrei äußert oder daß sie da, wo sie sich nicht zeigt, auch nicht zu finden sei. Auch mag sie sich, wie bei Demosthenes, der trotz seines Sprachfehlers einer der größten griechischen Redner wurde, gar gegen eine natürliche Hemmung durch andauernde Geduld ans Licht zwingen lassen. Besondere Leistungen werden oft nicht mit dem Talent, sondern gegen die Widerstände vollbracht. Große Geister haben ähnliches häufig von sich bekannt. „Wer so fleißig ist wie ich, kann solche Sachen machen wie ich“, sagte ein J. S. Bach. Darin steckt zumindest eine subjektive Wahrheit, die sich ihrer Kämpfe bewußt ist, mit denen natürliche Trägheit und Schwachheit immer wieder besiegt werden mußten. Das Bewußtsein des harten, entsagungsvollen Ringens überwiegt bei den meisten. Denken wir an die Leiden Michelangelos, als er an den Deckengemälden der Sixtinischen Kapelle malte.

Sollte es im kleinen so ganz anders sein?

5. Völlige Begabungslosigkeit auf bildnerischem Gebiet gibt es, wie gesagt, nicht; Rückständigkeit der bildnerischen Begabung schon eher; verschüttete Begabung unendlich oft. Letztere tritt in allen Gradstufen auf, am stärksten im Erwachsenenalter. Die Unabhängigkeit ihres Auftretens von den sozialen Klassenunterschieden und der intellektuellen Bildung ist ein Beweis für die Unabhängigkeit der künstlerischen Vorstellungszentren im Menschen von denen des Intellekts. Primitivität des allgemeingeistigen Niveaus ist nicht deshalb meistens verschwistert mit einer Primitivität des bildnerischen Ausdrucks, weil sie im Individuum unmittelbar auseinander hervorgingen – das Gegenteil könnte durch die Bildnerie der Buschmänner oder der altsteinzeitlichen Jägervölker bewiesen werden –, sondern weil sie zumeist einer lähmenden Umwelt entstammen. Im übrigen wird man eine mittelbare Bezogenheit von allgemeingeistiger und bildnerischer Begabung als hemmende oder fördernde gegenseitige Wechselwirkung nicht leugnen wollen, so daß man das eigentliche Kunstgenie wohl immer auch zu den höheren Intelligenzen wird rechnen müssen.

Die größte Zahl der bildnerisch Zurückgebliebenen geht auf die Rechnung mangelnder Pflege; das kann man heute für bewiesen halten. Ob es im Einzelfall Zweck hat, daran nachträglich etwas ändern zu wollen, kann man nicht generell beantworten. Was aber einmal kindlich, prall und ursprünglich war, ist unter anderen Voraussetzungen oft dürrig, kindisch und von Ursprünglichkeit entleert. Es sei denn, daß auch der fertige Mensch, der sich der primitiven Form bedient, selbst noch genügend primäre Geschlossenheit des Geistes besitzt, wie es bei unzivilisierten Völkern oder bei bäuerlichen Bewohnern abgelegener Landstriche der Fall ist. Der zivilisierte Mensch, vor allem der Stadtbewohner und der intellektuell Gebildete spüren aber die Kluft zwischen Wollen und Vollbringen.

Ich bin nun der Überzeugung, und die Erfahrung lehrt es ja auch, daß sich in vielen Fällen sehr wohl und zum Segen der Betreffenden die verschütteten Quellen wieder freilegen lassen. Wo allerdings eine wirkliche bildnerische Primitivität auch noch mit geistigem Stumpfsinn zusammenfällt, da haben die erzieherischen Absichten nur noch den Wert pathologischer Studien. „Ich kann aber niemand klüger machen, als durch den Rest der Klugheit, der in ihm ist“ (Kant). So kann ich auch niemand kunstvoller machen, als durch den Rest der Kunst, der in ihm ist.

6. Neben dem Normalbegabten und dem vermeintlich oder tatsächlich Minderbegabten nimmt der vermeintlich Sonderbegabte als Fehlprodukt unkluger Erziehung eine wahrhaftige Sonderstellung ein. Wir haben uns also mit den falschen Talenten zu befassen.

Zu dieser Spezies gehören auch die jugendlichen Karikaturisten, die mit ihren routinierten Künsten eifertige Wirkung und Gunst erzielen. Die Karikatur bezieht ihre wesentlichen inneren und äußeren Motive aus außerkünstlerischen Bereichen. Sie kann und darf sich sogar gespielter Formlosigkeiten bedienen, die bei ihr dann durch inhaltlich-literarische Kompensationen gedeckt werden. Die künstlerische Problematik der Karikatur ist aber für einen unreifen Menschen psychisch und qualitativ unlösbar. Deshalb hat die Karikatur im Schulunterricht keine Berechtigung. Sie verdirbt und lenkt vom Wesentlichen ab. Dessen ungeachtet genießt natürlich, wer die Lacher auf seiner Seite hat, leicht das Ansehen einer begabten Natur.

Als gleichwertiges Gegenstück steht auf der weiblichen Seite die routinierte Modeduppenzeichnerin. Die schwärmerische Sentimentalität der Halbwüchsigen hat hier ein Ventil gefunden, das mit Hilfe von schlechten Vorbildern zu billig-putziger Wirkung verhilft. Überhaupt ist die Altersstufe, wenn sie nicht in gute Hände kommt, leicht allerlei gefühlvollem und formlosem Kitsch zugetan; die seelische Entsprechung zur witzelnden Kraftmeierei der Karikaturisten.

Beide stellen jedoch kein unlösbares Problem für die Kunsterziehung dar.

Schwieriger ist ein anderer Fall, der keine derart klare Entscheidung verträgt. Auch den Kopisten hebt eine Scheinbegabung über das Niveau seiner Nachbarschaft hinaus. Zwar werden in diese Bahn auch wirkliche Talente gedrängt, doch ist die Wirkung auf die Entwicklung je nach den Voraussetzungen eine verschiedene. Unter den hier gegebenen Möglichkeiten löse ich die beiden hauptsächlichsten und zugleich einander entgegengesetzten heraus:

Häufig und schon in frühen Jahren wird das zeichnerisch aufgeweckte Kind von einer unverständigen Umgebung zu falschem Ehrgeiz angestachelt, um bald zu merken, wie leicht man sich mit fremden Federn schmücken und eine unwissende Menge bluffen kann. Wie verderblich nicht allein für den Gebrauch und die Entwicklung der eigenwüchsigen Bildekkräfte, sondern auch für das Gemüt ein solcher Einfluß sein kann, ist daran zu erkennen, daß diese Kinder häufig von dem Wahn verfolgt werden, die gestohlenen Produkte für eigene ausgeben zu müssen, um zu eigentlichem Ruhme zu gelangen. Eine komplexe Mischung von verderblichen Ursachen und Wir-



kungen. Solche Fälle bedürfen einer verständnisvollen Hand und sind, früh erfaßt, dankbar für die Befreiung. Seelisch ganz anders verhält es sich mit den Nachgestaltern aus selbstgewählter oder überstellter methodischer Absicht und mit Formverständnis. Auch heute ist diese von alther geübte Werkstatt- und Lehrgangspraxis, die fast alle unsere Großen, ein Dürer, Raffael, Rembrandt, mitgemacht haben, unter den Künstlern nicht ganz ausgestorben. Sie hat gewiß unter besonderen Umständen etwas Gesundes, was die moderne Kunsterziehung vielleicht noch einmal wiederentdecken und nutzen wird. — Vor allem stößt sie den jungen Menschen nicht in jenen sittlichen Konflikt.

Ferner stellt der sogenannte Kinder- und Jugendimpressionismus, der in Laienkreisen leicht zu einer falschen Begabungseinschätzung verleitet, ein erzieherisches Problem dar. Das impressionistische Sehen und Gestalten liegt entwicklungs- und gestaltungspsychologisch weit tiefer, als in diesem Zusammenhang gezeigt werden kann. Für die Begabungsfrage genügen ein paar Hinweise. Der Impressionismus als Kunstform ist ein Ergebnis künstlerisch reifer Urteils- und Gestaltungskraft und deswegen von unreifen Menschen unmöglich zu leisten. Nur einem Irrtum ist es zu verdanken, daß die künstlerischen Scheinlösungen und Formlosigkeiten unreifer Produzenten ernst genommen werden und ihren Eindruck nicht verfehlen. Auf Urteilslosigkeit des Auges

reflektiert ja nicht allein der Jugendliche, bei dem dies noch in Arglosigkeit geschehen mag, sondern schließlich eine weitverzweigte und geschäftstüchtige Kunstindustrie. Was Wunder, wenn der also geblendete junge „Meister“ sich in seinem anerkannten Glanze sonnt. Seiner „flotten Technik“ verdankt er es, für genial gehalten zu werden, wie er ja selbst die Landschaften eines Corinthepigonen wegen ihrer Technik für „genialer“ hält als die des „altmodischen“ C. D. Friedrich. Flott und schmissig muß heute schon eine Sache sein, um für etwas zu gelten. Am äußeren Auftreten will man erkennen, wen man vor sich hat.

7. Was zeigt uns endlich den Ausnahmebegabten an, der mehr als Talent besitzt?

Lassen wir uns aus berufenem Munde belehren.

Friedrich Schiller: „Das echte Kunstgenie ist immer daran zu erkennen, daß es bei dem glühendsten Gefühl für das Ganze, Kälte und ausdauernde Geduld für das Einzelne behält.“

Conrad Fiedler erkennt künstlerische Genialität an der „Fähigkeit, in immer vordringender Tätigkeit sich zu immer helleren Zuständen des das Sichtbare erlebenden Bewußtseins emporzuarbeiten“.



Nach Jaspers entscheidet spezifische Begabung ganz allgemein überhaupt noch nichts, „sondern die Bereitschaft, geistig ergriffen zu werden“.

Wir sehen schon, die Spannweite des Bogens ist eine ungeheure, selbst wenn wir unsere Aufmerksamkeit auf die Verhältnisse in Kindheit und Jugend beschränken, wird die Sache keineswegs einfacher. „Keiner von uns ist Philosoph genug, um sich ganz auf den Standpunkt eines Kindes stellen zu können“, sagt Rousseau, und ich möchte variieren: Keiner von uns ist ein solcher Wüschelrutengänger, daß er die verborgenen Brunnlein der Begabung mit Bestimmtheit zu entdecken vermöchte. So bleiben wir denn auf das Sichtbare angewiesen und somit immer auch dem Irrtum ausgeliefert. Denn wer lediglich aus dem Sprudeln der Quellwässerlein auf die Länge und Breite der Ströme schließen will, der muß sich darauf gefaßt machen, später einmal für einen falschen Propheten gehalten zu werden.

Vielleicht gibt es aber wenigstens ein ziemlich sicheres Anzeichen für eine ungewöhnliche Begabung. Vielleicht können wir dort, wo schon in früher Jugend eine ganz ausgesprochene einseitige Betonung einer künstlerischen Tätigkeit zu beobachten ist, zumal, wenn ihre Erfolge das normale Maß der Altersstufe erheblich übersteigen, auf eine offenbare Absicht der Natur schließen, etwas Außergewöhnliches von Dauer hervorzubringen. Denn „es ist sicher, daß es in der Natur genialer Tätigkeit liegt, die Kräfte des Menschen über das normale Maß hinaus

und meist auch in ganz einseitiger Richtung anzuspannen (Meumann). Spätentwicklungen, die die Schule nun nicht mehr beobachten kann, zeigen Ähnliches oft erst nach krisenartigen Anläufen im späteren Leben.

Solche Menschen werden leicht durch ihre Eigenart zur Vernachlässigung der ihnen sonst noch aufgegebenen Pflichten gezwungen. Unser normalisiertes Dasein steht aber dem Außergewöhnlichen geradezu feindlich gegenüber. Darum haben es die Ausnahmestaturen auch in dieser Beziehung nicht leicht im Leben. Als Kinder können sie noch nicht wissen, was sie gerade durch ihre Einseitigkeit zu schützen haben, ebensowenig, wie sie es wissen können, daß diese Einseitigkeit auch wieder schwere Gefahren für ihre Gesamtentwicklung in sich birgt. Hier tut pädagogisches Taktgefühl not und ein großzügigeres Eingehen auf die einzel menschlichen Belange, als es heute noch üblich und möglich ist in unserem verknöcherten und überlasteten Schulbetrieb.

Sollte man nicht wenigstens vom Kunstunterricht verlangen können, daß hier der zukünftige Künstler zumindest nicht vergewaltigt wird, sondern nach Möglichkeit die gebührende Beachtung und Vorbildung findet? Und doch ist gerade diese Forderung nicht die leichteste, die an den Kunstunterricht gestellt ist. Wo man es mit dem Imponderabilen einer schöpferischen Menschenseele zu tun hat, da reicht auch die feinste Ratio einer pädagogischen Theorie nicht hinan. Da gilt nur die andere kongeniale Erkenntnisquelle, die erzieherische Intuition.



DIE BILDER

in diesem Heft, zu denen auch der Linoldruck von Nummer 3 des vorigen Jahrgangs „Die Gestalt“ gehört, und die beiden Klassenarbeiten des letzten Heftes 1951/6 können in verschiedener Weise betrachtet werden. Entweder als Verwirklichung eines Lehrideals; denn es kommt in ihnen, wenn vielleicht auch unbewußt, eine Meinung zum Ausdruck, was gestaltete Form sei; wonach also der Schüler streben, und wohin der Lehrer führen müsse. Oder aber als Dokumente einer praktischen Lehrtätigkeit; denn selbstverständlich zeigt sich in ganzen Klassenleistungen nicht nur die formführende Hand des Lehrers, sondern auch seine persönliche Eigenart. Oder zum dritten können solche Arbeitsreihen als objektive Belege zu einer Erörterung des Begabungsproblems in der allgemeinen Schule angesehen werden.

So betrachtet, lassen die gemeinten Beispiele, die heutigen und die in Heft 1951/3 und 6 erkennen, wie recht Meyers hat, wenn er im vorangehenden behauptet, daß die Kinder „fast ausnahmslos... eine ausgeprägte Begabung zum bildhaften Ausdruck haben“. - Freilich, das fügen wir hinzu: um die Begabung zu verwirklichen, brauchen sie den Halt einer sicheren Führung, nicht aber die angebliche Freiheit, welche ihnen den ungestalteten Ausdruck jedweden dunklen Dranges erlaubt.

Keine Sorge, daß die sichere Leitung durch den Lehrer die Eigenart der Schülerpersönlichkeit schädigen könne!

Lassen wir uns von klischierten Schlagworten nicht irremachen, und betrachten daraufhin lieber einmal die heute abgedruckten Linolschnitte! Da steht gleich hier oben die Arbeit eines offenbar sensibel-schrulligen Schülers neben der eines kühl ordentlichen (S. 29) und im Gegensatz zu beiden die verhältnismäßige Dumpfheit des Bildes S. 30, das sich allerdings oben im Ornamentalen erstaunlich kraftvoll entfaltet.

Die Arbeit an diesen einzelnen Linolschnitten mußte schon deswegen streng geleitet werden, weil sie alle (mit anderen mehr) zu einem gemeinsamen Druck zusammengestellt werden sollten. Dennoch blickt uns aus jedem Bilde deutlich sein Gestalter an.

Wer das Heft „Die Gestalt“ 1951/6 auf Seite 54 aufschlägt und die Kostümfiguren betrachtet, der kann im Anschauen und Vergleichen noch tiefer in das Problem von Gestaltung und Persönlichkeitsausdruck eindringen: Links oben sind dort Figuren zu sehen, die nicht die Formstraffheit ihrer Nachbarinnen besitzen, die kurz gesagt erheblich schlechter sind als diese und auch jene auf der nächsten Seite. In solchem Unterschied zeigt sich nicht etwa nur eine geringere „ästhetische“ oder „künstlerische“ Treffsicherheit oder eine mindere Begabung, sondern eigentlich ein weniger klar gefaßter Zustand der ganzen Persönlichkeit der Zeichnerin. Ein Unterricht, welcher diese Schülerin lehrt, „besser zu zeichnen“, lehrt sie ungewollt auch, als Persönlichkeit „sich zusammenzunehmen“. Herrmann



HALBE WAHRHEITEN

von Hans Herrmann, München

Wohl an allen ehrlich erworbenen „Meinungen“ über Kunst ist etwas Wahres, mindestens das berühmte Körnchen oder Stäubchen Wahrheit dran. Volle Einsicht hat ja niemand, und eben daraus ergibt sich die Pflicht zur Duldsamkeit dem Mitmenschen gegenüber im Widerstreit der Meinungen. Dies entbindet aber nicht von der höheren Verpflichtung, ungescheut auf offenbare Irrtümer hinzuweisen, mögen sie ausgesprochen und praktiziert werden von wem sie auch wollen.

Es gibt nun eine nicht unbegründete Meinung, welche besagt, die „halbe Wahrheit“ sei gefährlicher als die volle Unwahrheit, eben weil das wesenhaft Unzutreffende in ihr und das Verwirrende getarnt sind durch ein nebensächlich Zutreffendes. Es wird dabei eine meist am Rande liegende Teilwahrheit aus dem Zusammenhang gerissen, wie unter einer Lupe maßlos vergrößert und ganz für sich allein als die Wahrheit betrachtet. Und eben dadurch wird der geistige Blick vom Zentrum abgelenkt.

Wir wollen im folgenden einige von den Faustregeln kurz betrachten, in denen sich die Halbwahrheiten meist niederschlagen; ganz ohne System, und nur um die Aufmerksamkeit der ernst Strebenden darauf zu lenken.

Man sagt z. B. das Einfache sei schön, das Überladene häßlich; oder noch krasser und spezieller, Gebrauchsgeräte und Gefäße dürften kein Ornament

tragen. Da es aber unzweifelhaft einfache Formen gibt, welche häßlich, und „überladene“, die schön sind, kann mit dieser Regel nicht das Kern-Wesen der Frage getroffen sein. Richtig daran ist freilich, daß die Schönheit am eigentlichen Körper eines Gerätes oder Gefäßes von grundsätzlich höherem Range ist, als alles, was an noch so guter Zier drum herumgespielt wird. Der neu erwachte Sinn hierfür steht auf der Habenseite unseres Zeitkontos.

Weiter ist zu hören - und dies geht sogar auf das Wort eines großen Meisters zurück! - eine Plastik müsse rund und massig sein, es dürfe nicht viel herausragen; bei Holzwerk solle nichts verleimt, sondern alles aus einem Stück sein. - Wie verführerisch einfach das klingt, so leicht zu merken und in der Schule beizubringen! Und die Folgerung?: Also ist eine aus verleimten Stücken zusammengesetzte Schnitzerei von Riemen-schneider schlechter als das „aus dem Stamm“ gehauene Schülerwerk! - Das Wahre dran: Besonderheit der Plastik ist freilich der prall körpererfüllte Raum; die Wiederbesinnung hierauf kann man nur gutheißen, doch keinesfalls die Doktrin, welche die Ordnung verkehrt und das Augenoffenhalten fast überflüssig zu machen scheint.

Das Zweckmäßige sei an sich auch schön, sagen wieder andere, ein Griff der „gut in der Hand liege“, habe auch Formqualität.



Sämtliche Linolschnitte dieses Heftes von vierzehnjährigen Schülern der Oberrealschule Bamberg: Teile einer Gemeinschaftsarbeit

Wer so sagt, der soll sich einmal moderne Instrumentengriffe beim Zahnarzt ansehen, die aufs raffinierteste der Finger-Handform angepaßt sind und gewiß gut in der Hand liegen - wie „schön“ die sind! Unterscheiden wir doch auch hier, um das Wahre vom Falschen sondern zu können! Selbstverständlich muß ein Griff für die Hand gemacht sein, er muß also verschiedene dickere und dünnere Stellen in einer Ordnung an sich haben, welche auf die Greifhand bezogen ist. Das allein aber macht noch lange nicht Schönheit. Diese wird erst dann geschaffen, wenn unter Rücksicht auf die praktischen Erfordernisse aus den unzählig vielen Möglichkeiten der Nuancierung in der Plastik eines solchen Griffes jene gestaltend „ausgewählt“ werden, welche eine Formganzheit ergeben. Das ist es, was die Schönheit und Qualität macht.

Ähnlich die Material- und Werkgerechtigkeit, die von Doktrinären unerbittlich als die Richtschnur gefordert wird. Gedrechselte Formen, die aus der Metallkunst genommen sind, seien häßlich, heißt es. Aber wie kann das sein, wenn sie eben in Bronze noch schön waren? - Richtig daran ist, daß man selbstverständlich mit dem Drechslerreisen in der Hand auf besondere Formspielarten hingeführt wird, welche werkmäßig ertragreich sind. Es ist auch gut, willig schaffend sich hierin zu fügen und beim Formenspiel die Register zu ziehen, welche naheliegen. Doch kann

man selbstverständlich auch mit naheliegenden Registern falsch spielen, d. h. eine noch so „werkmäßig“ geschaffene Form kann schlecht sein. Also ist auch die Werkmäßigkeit kein zentrales Kriterium.

Es kann nicht bezweifelt werden, daß die Stoffe etwas „in sich haben“, mit dem der Gestalter rechnen muß, und daß dies mehr ist als mechanische Qualität. Das zeigt sich immer wieder, wenn man etwa die Großformigkeit getriebener Kupfergefäße betrachtet. Man wird das Gefühl nicht los, daß der Kupferschmied von der Weitbogigkeit des getriebenen Metalls geführt werde. Aber - das entscheidet im letzten Ende! -: richtig, d. h. zur echten Form geführt kann immer nur der werden, der es spürt, was Form ist; der sie erkennt, wenn sie sich ereignet, und sie gestaltend in seinen Dienst nimmt.

Oft haben sich gestaltkräftige Zeiten wenig um diese Dinge gekümmert. Mit am wenigsten vielleicht die gotischen Steinmetzen des Fialenwerks. Sie haben ihre Formen dem Stein abgepreßt und dennoch sind es hohe Kunstwerke geworden. Zugegeben, es ist nicht ganz in Ordnung so zu handeln, doch kann man nicht sagen, es sei das zentrale Ordnungsmoment verletzt. Denn dies bleibt in der Kunst für alle Zeiten die einheitlich aufgebaute, in sich stimmende gestaltete Form. Diese liegt aber auf ganz anderer Ebene als Zweckmäßigkeit, Materialgerechtigkeit, Einfachheit u. dergl. mehr.

KARL SCHEFFLER ZUM GEDÄCHTNIS

In Ueberlingen am Bodensee ist Karl Scheffler im 83. Lebensjahr gestorben. Es können wohl nur die älteren unter uns ganz ermessen, welche Bedeutung dieser Mann für das deutsche Kunstleben gehabt hat. Denn das Kunstleben einer Zeit wird ja, außer von den Schaffenden selbst, auch bestimmt von der Stellung der Nichtschaffenden zur Kunst überhaupt, zeitgenössischer wie vergangener. Das Ausstellungswesen, das Museums- und Sammlungswesen, die Kunstforschung und die Kunstkritik sind darum ebenfalls Formen des künstlerischen Lebens.

Auf allen diesen Gebieten war Scheffler eine Persönlichkeit von führender Bedeutung. Der in Hamburg Geborene kam aus dem Handwerk, er begann als künstlerisch Schaffender, als Entwerfer in der Zeit des Jugendstiles; er wurde Journalist und Kritiker. Aber seine Kunstkritik weitete sich zur Kulturkritik und seine Kunstschriftstellerei zur Kunstforschung und erhob sich zur Sicht seiner „Grundlinien einer Weltgeschichte der Kunst“.

Sein Feld als Kunstkritiker war die Zeitschrift „Kunst und Künstler“, die er seit 1906 herausgab. Nach fast einem Menschenalter stellte er ihr Erscheinen ein, als die politischen Mächte ihm die Freiheit der Meinungsäußerung nahmen. Von dem Denker und Forscher zeugen eine große Reihe von Büchern. In seinen Monographien und vor allem in seiner „Geschichte der Malerei des 19. Jahrhunderts“ sind die Urteile, in Jahrzehnten immer wieder überprüft, zu einer besonderen Dichte der Formulierung gereift. Eine seiner letzten Schriften „Kunst ohne Stoff“ setzt sich mit den Strömungen in der Kunst der Gegenwart auseinander.

Wenn ein Mann von über 80 Jahren stirbt, der am künstlerischen Leben mitbestimmend Anteil genommen hat, dann treten jedesmal zwei große Probleme der Geistesgeschichte hervor. Das erste ist der Wandel der Anschauungen im Wechsel der Generationen, deren Kommen und Gehen der Dahingegangene selbst miterlebt hat. Das zweite betrifft dasjenige, was in diesem Wandel gültiger Wert bleibt.

Scheffler hat den Wandel in den künstlerischen Strömungen von der Jahrhundertwende an in vorderster Reihe kämpfend miterlebt. - Er, der selbst einmal am Werden des Jugendstiles mitgewirkt hatte, der dann gegen den Akademismus für die echten Werte der Malerei des Impressionismus stritt, er nahm als Deuter und Kritiker immer den lebendigsten Anteil am Werden der Kunst seiner Zeit. Aber er suchte nicht das Neue um der Neuheit - geschweige denn um der Sensation - willen, sondern seine ganze menschliche Leidenschaft galt dem Ergründen dessen, was im Werdenden bleibend gültig ist, galt dem Streben nach dem, was man die Wahrheit der Kunst nennen kann. In diesem tiefen Ethos, das seine Arbeit trug, liegt die starke Bedeutung seines Schaffens begründet.

Er selbst hat Rechenschaft abgelegt über sein reiches Leben in den beiden autobiographischen Bänden „Der junge Tobias“ und „Die fetten und die mageren Jahre“. Uns älteren sind sie ein klar geschliffener Spiegel vergangener Zeit. Den jüngeren sollten sie wert sein als Lebensbild eines Kämpfers für die Wahrheit, wie er dem deutschen Kunstleben immer wieder beschieden sein möge.

E. K.

Zur Erziehung und zur Frage der kindlichen Freiheit in der Schule sagt Scheffler (Zitate bis zur nächsten Titelangabe in Sperrdruck aus „Die fetten und die mageren Jahre“ im Paul List Verlag, Leipzig/München 1946):

„Das Kind will nicht frei sein, sondern geleitet werden; es kann mit Freiheit nichts beginnen, können es doch selbst die wenigsten Erwachsenen... Ungebundenheit begehrt es nur im Spiel. Das Problem besteht in Wahrheit darin, ob die Erwachsenen etwas Rechtes und Tüchtiges sind...; einsichtsvolle Willenlosigkeit aber ist ein schlechter Lehrer, mag sie sich noch so hingebend bemühen, das Kind glücklich zu machen... Zusammenfassend läßt sich sagen, daß dort, wo der Erziehung zu viel Wert beigelegt wird, mit den Erwachsenen etwas nicht in Ordnung ist: vom Kind wird erhofft, was die Großen nicht leisten können.“

Über den Sinn seines Wirkens sagt er:

„Nur bedingt war ich ein Kunsthistoriker, der durch Forschung Tatsachen ermittelt, nur bedingt auch Kunstphilosoph, der das Verhältnis des Phänomens Kunst zum Ganzen des Lebens erforscht, und bedingt endlich nur ein Publizist, der weltanschaulich polemisch denkt. Mein Interesse vor Kunstwerken galt zumeist den Fragen: ist das Werk gut oder weniger gut, und aus welchen Gründen ist es dieses oder jenes? Worin besteht das Wesen des Guten in der Kunst? Welche Eigenschaften der Form verleihen den Ewigkeitszug? Wenn es Formen, nicht Gesinnungen sind, die dem Werk Dauer verleihen, wodurch unterscheiden sich dann diese Formen von jenen, die dieselbe Kraft nicht haben? Bald mußte ich einsehen, daß der Versuch, solche Grundfragen zu beantworten, von wenigen nur gemacht wird. Urteilen ist leicht, und jeder tut es; richtig beurteilen aber ist schwer. Die Funktion, richtige Urteile zu fällen, ist geheimnisvoll, denn keiner kennt den Maßstab, der doch vorhanden ist. Und die Sprache ist so hindernd wie fördernd. Denn die Kunst selbst ist eine Sprache, bestimmt, das sonst Unaussprechliche auszudrücken.“

Von der Kunstschriftstellerei sagt Scheffler:

„Wer bedeutend über das nicht unbedingt Bedeutende schreiben möchte, ist immer in Gefahr, die Gewährtheit des Ausdrucks zu übertreiben. Gut über Edouard Manet schreiben, heißt klar und einfach sein, soll Geistreiches über Pablo Picasso angemerkt werden, so muß eine nicht ungefährliche Katzenklugheit entwickelt werden.“

Wie man zur guten Sprache komme?

Darauf antwortet Scheffler: „Im Laufe der Jahre sind junge Schriftsteller zu mir gekommen, um sich Rat zu holen. Dabei fiel nicht selten die Frage, wie man es anfangs, gut zu schreiben. Die Antwort ist bereits formuliert worden. Goethe hat einem jungen Dichter auf die Frage, wie er zu seinem schönen Stil gekommen sei, geantwortet: „Ich habe die Dinge auf mich wirken lassen.“

Von der Verantwortung des Schreibenden sub specie aeternitatis gibt er in folgendem Zeugnis:

„Der verantwortlich arbeitende Schriftsteller hat beim Schreiben ein Gefühl, als ob ein allwissendes Auge ihm über die Schulter blicke. Er fragt wohl: ist es richtig? Und nur allzuoft glaubt er ein Nein zu hören, worauf

er sich von neuem schindet und quält, um das Richtige zu finden. Auf dieses dienende Werben demgegenüber, was als göttlich vorgestellt wird, kommt es an. Das Schreiben muß ein Wiedererstaten sein. Wer so schreibt, mag auf sehr viele wirken, auf wenige nur, oder er mag vorläufig nur für sich selbst schreiben und die Wirkung selbst nicht mehr erleben: in keinem Fall wird er eine bestimmte Art der Wirkung wollen.“

Über die Wirkung einer echten Kritik auf die Kritisierten:

„In der Geschichte sind Epochen nachzuweisen, die ohne Kritik ausgekommen sind, Epochen, die die Kritik im weitesten Umfang forderten, und Zeiten, die fast krankhaft empfindlich gegen Kritik waren. In allen Fällen war es eine Frage des Selbstgefühls. Dieses aber hängt mit dem Gewissen zusammen. Jedermann, auch jede Gemeinschaft vernimmt – und sei es im Unbewußten – das Gebot Gottes mit seinem unausweichlichen: Du sollst! Es gibt Menschen und Zeiten, die dem Kritiker dankbar sind, wenn er an dieses Gebot erinnert, es gibt andere, die das Gebot so rein erfüllen, daß sie des Kritikers nicht bedürfen, und es gibt zum dritten Menschen und Zeiten, die den Kritiker hassen und verfolgen, weil sie sich vom göttlichen Gebot nicht beschämen lassen dürfen, wenn sie ihr Tagewerk vollenden wollen.“

„Vom Segen des Alltäglichen“ (Paul List Verlag, Leipzig 1939) schreibt Scheffler:

„Doch wissen nicht eben viele, die deutlich genug die guten Wirkungen des Ungewöhnlichen sehen, was dem Alltäglichen verdankt wird, welcher Segen darin sein kann. Das Sensationelle ist nicht in Gefahr übersehen zu werden, das Alltägliche aber wird dauernd unterschätzt, und es geschieht um so mehr, je unruhiger die Zeiten sind. Nun ist es aber bedenklich, wenn der Mensch eine der ergiebigsten Quellen seiner Kraft nicht kennt oder falsch einschätzt; er verliert den Boden unter den Füßen, wenn er die Luft des Alltags nicht mit ruhigem Behagen und stillem Glücksgefühl atmet, wenn er nur noch ein Leben in Ausnahmezuständen für würdig hält, wenn das Seltene nicht wirklich ein Seltenes ist, sondern als ein Dauerzustand ersehnt wird.“

Über die Naturschönheit macht sich Scheffler Gedanken:

„Auf einem Schmetterlingsflügel können Form und Farbe so anmutig in Erscheinung treten, daß an einen vorgewollten Plan geglaubt werden könnte. Hier öffnet sich das Reich der Geheimnisse, inwiefern Form etwas objektiv Gültiges, inwiefern sie ein subjektives Erlebnis ist, oder ob sich die Begriffe objektiv und subjektiv nicht ebenfalls in einem höheren Begriffe identifizieren.“

„Gerühmt wird, was als Gegensatz des Alltäglichen gelten will; ... schlechterdings alles, was besonders und ausnahmshaft ist, ... jede Tat des Temperaments, sei sie nun aufbauend oder zerstörend, alles Exaltierte und Sturmartige. Leidenschaft erregen jene Phänomene, die zum Sensationellen gehören, gleichviel ob sie sichtbar werden ... in der Dämonie eines Triebhaften, das ein scheinbar Unmögliches will, oder in Äußerungen eines Lebenspathos, das sich beschwörend, feierlich und festlich erhöhend gibt.“

Er spricht vom Fortschrittsglauben, von der schrankenlosen Popularisierung und den hieraus erwachsenden Schäden; sagt von sich selbst als dem Verfasser vieler Kunstbücher: (Alle folgenden Zitate aus „Kunst ohne Stoff“ im Otto Dickreiter Verlag, Ueberlingen/Bodensee 1950):

„Ihm kommt so gar ein quälender Zweifel, ob es richtig war, einem größeren Leserkreis die Ergebnisse seiner Kunstforschungen fünf Jahrzehnte lang immer gleich mitzuteilen, ob nicht auch er zu eifrig gewesen ist, zu popularisieren und auf das Lebenstempo zu drücken, anstatt zu retardieren. Offenbar machen Spätzeiten den Geist hastig, machen „Fortschritt“ und „Entwicklung“ zu Fetischen.“

„... der Verfasser ... spricht nicht wie ein allein Wissender zu Unwissenden, sondern wie ein immer noch und immer wieder Suchender. Einst war er mit Enthusiasmus „von seiner Zeit“, ließ sich schwindend schnell von Gegenwartskräften dahintragen und geriet in die Wirbel des Kunstkampfes, daß er Mühe hatte, den Blick aufs Ganze zu gewinnen ... Die unnatürliche Hast, womit im neunzehnten und zwanzigsten Jahrhundert die Stil-Moden einander folgten, womit das eben noch Glorifizierte gehässig als überwunden erklärt wurde, ist Symptom eines Spätzeitschicksals, dem sich keiner ganz entziehen kann. Daß der Verfasser die Dinge jetzt in einem etwas andern Licht sieht, ist für ihn Grunds genug, seinen alten Lesern Rechenschaft zu geben. Denn es handelt sich nicht nur um typische Altersgedanken, sondern um eine Besinnung, die ebenfalls ihre „contemporanéité“ hat und die wie Rückschritt erscheinen mag, weil sie sehr weit, manchem vielleicht zu weit, in die Zukunft greift.“

Er, der Anführer der Moderne zu seiner Zeit, betrachtet eine Wendung zur unsinnhaften Spekulation in der neueren Kunst mit Sorge und Protest. Er sagt:

„Die Logik des Sehens wird nicht länger anerkannt, die stille Heiligkeit der Sinneseindrücke wird verleugnet. Ein Gespinnst dunkler Beziehungen entsteht ... Stellt in diese Bilderwelt ein lebensprühendes Bild von Rubens, und die Gespenster lösen sich auf, wie die Nebel in der Sonne.“

„Allerdings war stets Talent beteiligt. Doch stand es im Banne eines manieristischen Experimentalismus. Daß diese naturlose Malerei das ganze Abendland eroberte, beweist nichts; die bourgeoise Anekdotenmalerei auf photographischer Grundlage ist zu ihrer Zeit ebenfalls um den halben Planeten gewandert.“

„Öffentlich zu widersprechen wagen nur wenige. Wagen! Denn die Presse ist diesem Terror gegenüber noch ängstlicher, als sie es den Nazikünsten gegenüber war.“

Über den vielgenannten Protagonisten dieser Kunst urteilt er:

„Picassos Arbeiten werden ja auch im ganzen Abendland gesammelt ... International verständlich in ihnen ist vor allem der zeitgemäße Nihilismus. Hinzu kommt freilich immer der unverwüstliche Pariser Geschmack ... Das Verführerische dieser Malerei ist ihr abenteuerhafter Zug ... Dieser und aller andern abstrakten Malerei ist etwas Unmenschliches eigen, etwas Satanisches. Das ist ihre Zeitgemäßheit.“

„Die Gestalt“ steht der Theorie von Britsch-Kornmann nahe; sie erscheint selbständig zusammen mit „Kunst und Jugend“ im Umfang von jährlich 64 Großseiten. — Herausgeber und Schriftleiter: Hans Herrmann, München 2, Westenriederstraße 3. — Satz und Druck: A. Fromm Osnabrück. — Copyright by Aloys Henn-Verlag Ratingen 1950. Alle Rechte vorbehalten. ALOYS HENN VERLAG (22a) RATINGEN Postscheckkonto Köln 3996. Bestellungen (Gesamtzeitschrift jährlich DM 10.90, Porto inbegriffen) und Zahlungen unmittelbar an den Verlag.



Hugo Kükelhaus
Bild-
geschichten
vom
Träumling

Hugo Kükelhaus, bekannt durch sein Buch „Urzahl und Gebärde“, macht mit diesen Bildgeschichten den höchst originellen Versuch, Erkenntnisse und Lebensweisheiten, die für die heutige Menschheit von tiefster Bedeutung sind, in gleichnishafter Form auszusprechen, wobei er sich zum Teil frei erfundener Texte, zum Teil alter Legenden bedient. Wie Kükelhaus die Texte mit seiner kühnen, charakteristischen Handschrift auf das Papier bannt und mit genial-grotesken Bildern begleitet, ist sehr reizvoll und von zwingender Wirkung.

1. Träumling und der Schmetterling. Nach einer Legende des Tschuang-Tse / 2. Träumling und das Ei des Lebens / 3. Träumling und die Kinder / 4. Träumling und der Buttertopf. Legende ähnlich bei vielen Völkern. 5. Träumling und der König. Nach einer georgischen Überlieferung / 6. Träumling und das Samenkorn.

Preis je DM 2,50 / Prospekt kostenlos

Durch alle guten Buchhandlungen

BARENREITER-VERLAG
KASSEL UND BASEL

Das sagenhafte

Im Meer der Erschütterungen und Geschehnisse der Zeitrechnung versunkene Reich aller guten Ideen nennen wir heute Atlantis. Wir denken dabei auch an Plato, seinem Range nach. Wir denken dabei auch an Martin Hürlimanns schöne Zeitschrift „Atlantis“ (Atlantis-Verlag, Freiburg Br.), die jetzt im 23. Jahrgang ihr Erscheinen fortsetzt. Die neuen Hefte, die vorliegen, wecken die besten Erinnerungen an die Arbeit früherer Jahrgänge. Länder und Völker in Reise-, Kunst- und Kulturberichten, in Erzählungen und auch in sozialen Studien werden dem Leser, der nicht das Glück hat, ein großer Reisender und Erforscher der Verhältnisse sein zu können, mit aller urbanen Grazie europäischer Universalität ins Haus gebracht. Jedes Heft mit reichem einmaligem Bildmaterial, das doppelt dokumentarisch ist: durch das Authentische einer meisterlichen photographischen Genauigkeit einer Kamera, die weder Vorurteile gegen kulturell Fremdes noch gegen Rasse und Überlieferungen kennt.

So beurteilt Emil Belzner die schöne deutsche Monatsschrift „Atlantis“ in der Rhein-Neckar-Zeitung, Heidelberg, am 19. 5. 1951. Der Atlantis-Verlag, Freiburg Br. 5, glaubt, daß auch die Leser der „Kunst und Jugend“ manche wertvolle Anregung aus dieser einmaligen Zeitschrift erhalten können. Der Atlantis-Verlag stellt Ihnen unverbindlich zur Verfügung: eine Probenummer von

Atlantis

Schmincke

FARBEN für den Unterricht

FABRIK FEINSTER KÜNSTLERFARBEN
H. SCHMINCKE & CO. DÜSSELDORF-GRAFENBERG

„Ich bin anfangs um Ihre Schrift herumgeschlichen wie um ein konzentriertes Elixier, nachdem ich einige Seiten gelesen hatte: dann habe ich sie an mir vorbeiziehen lassen wie ein wundersames kosmisches Märchen. Ohne einen der heute lebenden ‚Farbphilosophen‘ zu kennen, wage ich aber doch dem Glauben Ausdruck zu verleihen, daß keiner mit gleicher Kühnheit und gleicher Kraft der Intuition an seine Aufgabe herangegangen ist, daß auch keiner die Grenzen des Erkennbaren so weit hinausgerückt hat wie Sie“, schreibt Hans Carossa an Hans Werthmüller, Autor des Buches

Der Weltprozeß und die Farben

(Grundriß eines integralen Analogiesystems. 183 Seiten. Leinen 6,80 DM). Auch Max Lüscher, der Schöpfer der tiefgründigen „Psychologie der Farben“ wird durch Werthmüllers System fasziniert: „Die Methode ist revolutionär und seine Deutung des Weltprozesses verblüffend. Er hat am Beispiel der Farben ein allgemeingültiges Beziehungssystem gefunden, das ihm als Schlüssel zum Verständnis aller Beziehungen dient, seien es physikalische, biologische, psychologische, philosophische, theologische oder geschichtliche. Und die Resultate seiner Methode? Im psychologischen Bereich konnten wir seine spekulativ gewonnenen Ergebnisse mit unseren empirischen vergleichen: Sie deckten sich bis in Einzelheiten.“

ERNST KLETT VERLAG STUTTGART

J. P. Hodin

EDVARD MUNCH

DER GENIUS DES NORDENS

290 Seiten mit 216 ein- und mehrfarbigen Bildwiedergaben auf Kunstdruckpapier
Geschenkeinband DM 30,—

Dieses Buch gibt die von den Kunstfreunden seit langem erwartete Darstellung von Leben und Werk Edvard Munchs. Kaum einer der bedeutenden Maler der nach ihm geborenen Expressionisten-Generation — gleich ob Nolde, Kirchner oder Kokoschka — hat sich seinem bestimmenden Einfluß zu entziehen vermocht. Seine Wirkungen reichen bis in die Gegenwart.

Als Munch im Januar 1944 über achtzigjährig starb, war er seit Jahrzehnten schon eine legendäre Gestalt. Ein zwiespältiger Charakter ähnlich wie Strindberg, den er porträtiert hat, scheute er die Berührung mit Fremden; ein erheblicher Teil seines Werks, den der bis zuletzt unermüdlich Arbeitende im Atelier zurückbehalten hatte, wurde der Öffentlichkeit erst nach seinem Tode bekannt. So ergab sich der merkwürdige Sachverhalt, daß eine umfassende Monographie dieses Künstlers, dessen Ruhm schon zu seinen Lebzeiten dem der Gauguin, Toulouse-Lautrec und van Gogh wenig nachstand, nicht verfaßt werden konnte. Die älteren Veröffentlichungen beschäftigten sich entweder mit seinem Beginn, oder es waren persönliche Bekenntnisse aus dem Freundeskreis.

Der Autor hat Munch noch selbst kennengelernt. Mit einer Sachkunde, wie sie wohl nur wenige erlangen konnten, untersucht er die künstlerische Herkunft Munchs, seine Entwicklung und seine Verflechtungen im gesamtgeistigen Bereich. Die Bedeutung des Buches beruht nicht zuletzt auf der Überlegenheit, mit der Hodin Persönlichkeit und Werk koordiniert. Sie verleiht dieser mit leidenschaftlicher Hingabe an den Genius Munchs geschriebenen Würdigung wissenschaftlichen Rang. Der umfangreiche Bildteil reproduziert neben den in aller Welt bewunderten Hauptwerken viele, die selbst dem Forscher neu sein dürften.

Erhältlich durch den Buchhandel

FRANKFURTER
VERLAGSANSTALT

FRANKFURT/MAIN - SCHAUMAINKAI 53

Der Werkstattbesuch

Herausgegeben von Prof. Gerh. Gollwitzer

Band 1: Veit Stoß, Rembrandt, Manet
Band 2: Dürer, Brueghel, Géricault

kart. mit Bildbeilagen je Bd. DM 4,20

„Mit seiner Buchreihe „Werkstattbesuch“ übergibt der Aloys Henn Verlag dem Kunstunterricht ausgezeichnete Unterlagen für eine auf dem Arbeitsunterrichtsprinzip aufgebaute Kunstunterweisung. Kaum läßt sich treffender der Sinn dieser wohldurchdachten Schriften ausdrücken, als dies im Vorwort gesagt ist: Ein griechischer Weiser, gebeten um eine Aufklärung, warum ein Kunstwerk schön sei, antwortete: „Dazu müßte ich dir meine Augen leihen.“ An Hand von jeweils acht Teilaufnahmen des behandelten Kunstwerkes und einem recht feinsinnigen Kunstverständnis eröffnenden Begleittext gelingt es den Verfassern, dem Lesenden „die Augen zu leihen“, die ihn künstlerisch sehend machen. Zudem möchte ich noch betonen, daß die verwandten Photos von hoher Qualität sind, und so schon ein müßiges Betrachten der Bilder eine Augenweide bietet.

„Pädagogische Blätter“, Berlin.

ALOYS HENN VERLAG
RATINGEN/RHLD.

Egon Kornmann

Vergleichende Kunstbetrachtung

1. Band: Bilder der Landschaft aus dem 16. und 17. Jahrhundert. 62 Seiten mit 41 Bildern
2. Band: Bilder der Landschaft aus dem 18. und 19. Jahrhundert. 64 Seiten mit 38 Bildern
je Band 6,50 DM

Diese Buchreihe stellt sich eine besondere Aufgabe innerhalb der Kunstliteratur: Sie will das Auge hinführen zum unmittelbaren Erleben des Bildend-Künstlerischen. Sie will demjenigen dienen, der nicht Wissen gewinnen will über Künstlergeschichte, sondern der einzudringen sucht in die Werte des Bildnerisch-Musischen.

Die Darstellung folgt zwar im Großen der geschichtlichen Linie, aber die Zusammenstellung der Bilder und das begleitende Wort sollen vor allem hervortreten lassen, was nur im Anschauen erfaßt werden kann: die Gestaltung, die in allem Wandel der Zeiten und Stile den unvergänglichen Wert des Werkes bestimmt.

ALOYS HENN VERLAG
RATINGEN/RHLD.



vieltausendfach bewährt in
seiner alten Güte wieder
lieferbar!

Beschreibenden Prospekt
sendet auf Verlangen der
alleinige Hersteller:

Firma **PAUL WENZEL**
(14a) Heidenheim/Brenz